



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A LIDERANÇA ESCOLAR NUMA ESCOLA PRIVADA
Um estudo de caso na Região do Algarve

Cláudio Bruno Martins Galego

Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação

Especialidade em Gestão e Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Sandra Valadas

2012



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A LIDERANÇA ESCOLAR NUMA ESCOLA PRIVADA
Um estudo de caso na Região do Algarve

Cláudio Bruno Martins Galego

Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação
Especialidade em Gestão e Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Sandra Valadas

2012

A LIDERANÇA ESCOLAR NUMA ESCOLA PRIVADA

Um estudo de caso na Região do Algarve

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

O meu agradecimento profundo à Orientadora e Professora Doutora Sandra Valadas, pela disponibilidade, pelo seu contributo e pela generosidade em guiar-me nesta odisséia de realização desta dissertação.

À Alexandra pelos bons momentos proporcionados durante os dois últimos anos e pelo apoio na elaboração e revisão desta dissertação.

À Ercília pelo apoio na revisão de alguns textos.

À Isa pelo incentivo, companheirismo e ajuda que me tem dado nesta reta final.

A todos os meus colegas de Mestrado, proporcionadores de partilhas de vivências, de estudo, de boas gargalhadas e de bons convívios.

A todos os meus amigos, aos da “velha guarda”, aos recentes, aos mais próximos, aos mais distantes, um agradecimento por me acompanharem e me apoiarem ao longo deste último ano.

Uma última palavra de gratidão aos meus pais, que sempre me apoiaram em todos os desafios em que me envolvo.

Resumo

O tema liderança escolar suscita grandes debates, sendo por vezes difícil encontrar consensos. Quando a este conceito se associa o ensino privado, as opiniões discordantes são ainda mais frequentes. O ensino privado faz parte de um subsistema que tem sobrevivido à margem do ensino público, tendo passado por várias fases ao longo da sua história. Acresce o facto de, muitas vezes, a sua autonomia ser colocada em causa.

A investigação que agora apresentamos teve como propósito conhecer as características de um diretor pedagógico de uma instituição do ensino privado, inserida numa cidade na região do Algarve. Na base destacamos o projeto internacional ISSPP, cujo objetivo é o de encontrar diferenças e/ou semelhanças nos líderes de escolas de sucesso. Procuramos, ao longo deste trabalho, colocar em evidência o contexto educativo existente, de forma mais ou menos genérica, nas instituições de ensino privado em Portugal; refletir sobre vários modelos de liderança no contexto organizacional e no contexto educativo e o tipo de liderança considerada eficaz.

Trata-se de uma investigação qualitativa em que os dados foram recolhidos através de entrevista e de análise documental. Os resultados obtidos, com recurso também à triangulação, apontam para que na instituição de ensino privado estudada, o diretor pedagógico seja descrito como um líder preocupado com a construção de um clima organizacional de qualidade, atento às necessidades dos pais/encarregados de educação, à imagem da instituição e à sua missão. Procura proporcionar um ambiente familiar a toda a comunidade educativa e a sua liderança é influenciada pelos resultados obtidos e pela opinião dos encarregados de educação. Estes últimos são influentes em todo o processo educativo, bem como na escolha de projetos ou soluções para as problemáticas com que a instituição se defronta.

Palavras-chave: liderança; ensino privado; características do líder; sucesso escolar; ISSPP;

Abstract

The subject school leadership raises serious debates, being sometimes difficult to find consensus. And when, to this concept, private education is associated, dissonant opinions are even more frequent. Private education is part of a subsystem that has managed to survive aside from public education, having been through several phases of its long history. In addition, there is the fact that its autonomy is frequently questioned.

The present investigation had as main goal to know the characteristics of a pedagogical director of a private school, settled in a city in the Algarve. As a base we highlight the international project ISSPP, which objective is to find differences / similarities existent in successful leaders. Throughout the investigation, we've tried to put in evidence, in a general way, the current educative context in private schools in Portugal; to reflect on different leadership models in both organizational and educative context and the type of leadership considered effective.

This is a qualitative investigation and the data was collected by interview and document analysis. The results achieved, also obtained by triangulation, point out the fact that in the private school of this study, the director is described as a preoccupied leader about the construction of quality on an organizational environment, thoughtful about parents' needs, concerned about the image of the institution and to its mission. He/she strives for providing a familiar environment to every person of the school community and his/her leadership is influenced by both results and parents' opinion. They are an influent part of the whole educational process, as well as in choosing the projects or solutions for the problems that the institution faces.

Key words: leadership; private teaching; leader characteristics; school success; ISSPP

Índice

Introdução.....	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
<u>Capítulo 1: O ensino Privado em Portugal.....</u>	<u>7</u>
1. Considerações prévias	8
2. Características da escola.....	10
3. Dinâmicas do desenvolvimento do ensino privado.....	12
4. Políticas Educativas e a sua relação com o ensino privado	15
4.1. As organizações educativas privadas	15
4.2. Evolução histórica das políticas educativas no ensino privado.....	17
4.2.1. Do Estado Novo até à revolução de Abril.....	18
4.2.2. De Abril de 1974 até à atualidade	22
4.2.2.1. A Constituição de 1976 e a década de 80.....	22
4.2.2.2. Lei de bases do Sistema Educativo e décadas seguintes.....	24
4.2.3. Evolução histórica em números	26
5. Autonomia do ensino privado.....	30
6. Síntese.....	33
<u>Capítulo 2: Liderança nas Organizações.....</u>	<u>34</u>
1. Considerações prévias	35
2. Gestão e Liderança nas organizações	37
2.1. Concetualização da liderança organizacional	37
2.2. Modelos de liderança no contexto organizacional	39
2.2.1. Abordagem mecanicista	40
2.2.2. Abordagem comportamental	42
2.2.3. Abordagem situacional ou contingencial	44
2.2.4. Abordagem transformacional	46

2.2.5. Abordagem Organizacional.....	48
3. Gestão e Liderança nas organizações educativas	51
3.1. Retrospectiva histórica	51
3.2. Liderança e Gestão escolar.....	56
3.3. Concetualização da liderança escolar.....	57
3.4. Modelos de liderança no contexto escolar	61
3.4.1. Liderança dispersa.....	62
3.4.2. Pedagogia de transformação.....	63
3.4.3. Dimensões Ética, Moral e Cultural da liderança.....	64
3.5. Características da liderança eficaz	66
3.6. Liderança no contexto escolar privado.....	73
4. Síntese.....	80

PARTE 2 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

<u>Capítulo 3: Procedimentos metodológicos.....</u>	82
1. Considerações prévias	83
2. Delimitação do problema, objetivos e questões de investigação.....	85
3. Opções metodológicas e desenho de estudo.....	87
4. Contexto do estudo	89
5. Instrumento de recolha de dados	91
6. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	93
<u>Capítulo 4: Apresentação, Análise e Interpretação dos dados.....</u>	95
1. Considerações prévias	96
2. Trajetória Profissional	97
2.1. Dimensão – Dados profissionais	97
2.2. Dimensão – Motivação para aceitação do cargo.....	98
2.3. Dimensão – Apreciação do desempenho do cargo.....	99
3. Perceção da Escola	102

3.1. Dimensão – Descrição da instituição de ensino	102
3.2. Dimensão – Equipa diretiva	104
3.3. Dimensão – População	105
3.4. Dimensão – Ambiente da instituição	107
3.5. Dimensão – Pontos fortes e desafios.....	109
4. Perceção do corpo docente	111
4.1. Dimensão – Apreciação do corpo docente.....	111
5. Perceção do ensino particular e cooperativo	115
5.1. Dimensão – Visão do ensino particular e cooperativo.....	115
6. Sucesso e liderança.....	118
6.1. Dimensão – Análise do sucesso	118
6.2. Dimensão – Contributos para o sucesso.....	120
6.2.1. Qualidade de ensino e qualidade do pessoal docente.....	120
6.2.2. Liderança implementada	123
6.2.3. Inovação e projetos.....	126
Conclusões	128
Bibliografia	136
Anexos	144

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. Número de Escolas do Ensino Privado e Público do 1º, 2º e 3º ciclos, entre 1961 e 1974	27
Tabela 1.2. Número de Escolas do Ensino Privado e Público do 1º, 2º e 3º ciclos, dos anos de 1975 até 2010	28
Tabela 1.3: Número de alunos inscritos no Ensino Privado e Público no 1º, 2º e 3º ciclos, entre 1975 e 2010	28
Tabela 2.1. Abertura à Inovação nas Organizações Educativas Portuguesas.....	69
Tabela 2.2: Modelos de liderança aplicáveis às instituições de ensino privado.....	75
Tabela 4.1: Horário das atividades extracurriculares	89

Lista de Siglas

- CEB - Ciclo do Ensino Básico
- EEPC - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
- EP - Ensino Privado
- EPC - Ensino Privado e Cooperativo
- ES - Ensino Secundário
- ISSPP - International Successful School Principal's Project
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PISA - Programme for International Student Assessment

INTRODUÇÃO

"Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia.
Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida." (Lao-Tsé)

A liderança escolar tem vindo a ser objeto de diversos estudos ao longo dos anos, sendo uma área com interesse tanto para sociólogos, investigadores educacionais ou gestores. Em termos de perspetivas e modelos que suportam o conceito, temos assistido a uma evolução a par das teorias de gestão e administração de empresas, que não podem ser dissociadas dos efeitos produzidos pelos grandes movimentos económicos e capitalistas. Na verdade as primeiras teorias sobre liderança escolar tiveram na base trabalhos na área da gestão e administração, facto a que não são alheias as crescentes pressões para a promoção do aumento da qualidade do serviço educativo, aumento de competitividade entre instituições de ensino ou mesmo a procura da autonomia por parte dos estabelecimentos de ensino públicos.

Atualmente, uma das temáticas relevantes, e que tem merecido a atenção de vários investigadores, não só a nível nacional como também a nível internacional remete para as características dos líderes, enquanto impulsionadores do sucesso escolar. É neste contexto que começamos por fazer referência ao *International Successful School Principal's Project* (Projeto Internacional sobre Diretores Escolares de Sucesso) ou ISSPP, como habitualmente é designado, como início no ano de 2001, pelo fundador e atual coordenador, professor Christopher Day, da Universidade de Nottingham, no Reino Unido. O objetivo do projeto, foi o de encontrar diferenças e/ou semelhanças entre os diretores escolares de sucesso, a partir de um conjunto de indicadores comuns e da observação do trabalho por aqueles desenvolvido.

Para os investigadores envolvidos neste projeto, os diretores de sucesso são aqueles que se mostram preocupados tanto com o conjunto dos objetivos morais, éticos e sociais da educação dos alunos, como com as orientações técnicas da agenda governamental. Além disso, as investigações realizadas em diferentes países mostraram que as formas de liderar e gerir dos diretores de sucesso não são idênticas. Alguns possuem características de liderança abertamente "heroicas" ou de tipo "carismático", enquanto outros mostram as suas qualidades, valores e competências de formas menos observáveis. Porém, em geral, os diretores de escolas, de acordo com os estudos desenvolvidos, parecem estar conscientes da necessidade de cativar funcionários, alunos, pais e outros parceiros educativos, a fim de construir comunidades de aprendizagem bem-sucedidas, especialmente em circunstâncias e/ou alturas difíceis,

com base num forte sentido de serviço coletivo (Talbert e McLaughlin, 1994, 2001, citados por Day, 2007). Estes diretores são ainda capazes de compreenderem a importância da capacidade emocional e intelectual inerente a todos os membros da comunidade escolar, da capacidade social existente nas relações entre indivíduos e grupos, e ainda da capacidade organizacional vivenciada nas estruturas escolares e culturais (Hargreaves 1999, citado por Day, 2007).

Tratando-se de um projeto internacional, e embora cada país possua a sua história social, política e contexto educacionais, para Day (2007) todos os líderes educacionais atravessam mudanças resultantes de movimentos sociais relativos a alterações nas estruturas familiares, nas expectativas das escolas, nas atitudes dos estudantes e ainda nos interesses dos governos centrais e locais. Estas mudanças testam os valores, determinação e resiliência dos líderes de todas as organizações educativas, em diferentes países. Todos eles utilizam mais do seu tempo para gerir dilemas e tensões existentes no sistema e todos realizam escolhas sobre a sua liderança que envolvem uma revisão e renovação de um conjunto de valores fundamentais, influenciando a sua prática, as estruturas e culturas das suas escolas.

Ainda segundo Day (2007) o projeto ISSPP é um dos primeiros projetos deste tipo e tem em vista criar uma base de dados exaustiva das características dos líderes escolares de sucesso nas escolas desde o 1º ciclo do ensino básico (CEB) ao ensino secundário (ES), em diferentes ambientes sócio económicos e em diversos países. Os principais objetivos do projeto são:

1. Identificar os critérios utilizados para definir as lideranças de sucesso em cada um dos países participantes;
2. Identificar as características, os conhecimentos que os diferentes líderes de sucesso utilizam para implementar a sua liderança em várias escolas e em vários países com diferentes políticas e contextos sociais;
3. Identificar as práticas de liderança que são particularmente importantes em escolas de diferentes dimensões, localização e população estudantil;
4. Explorar as relações existentes entre as lideranças de sucesso, os valores, as práticas, o contexto social e os resultados académicos dos alunos (p. 12).

Na procura das características dos líderes de sucesso, não podemos ter apenas em atenção as diferenças existentes nos contextos educacionais das escolas nos vários países envolvidos no ISSPP. Importa considerar também as características de cada

escola, uma vez que diferem, na sua dimensão, no meio envolvente e ainda na orgânica e tipologia. Em traços gerais, em Portugal existem dois tipos de instituições educativas: as instituições privadas e as instituições públicas. Dentro de cada um destes tipos encontramos vários subtipos com especificidades muito próprias.

No nosso trabalho, debruçamo-nos sobre a temática das características das lideranças de sucesso nas instituições de ensino privadas. O facto de a escolha ter recaído sobre as instituições de ensino privadas mostra a pretensão de que se aborde esta temática num registo pouco estudado em Portugal, o que se assume, até certo ponto, como uma mais-valia para o projeto e também para a temática da liderança escolar.

Na literatura existente encontrámos diversos estudos centrados nas instituições de ensino público sobre temáticas relacionadas com a qualidade do ensino, a liderança, ou ainda, a Avaliação Externa. A intenção que nos move para a realização desta investigação é a de abordar a liderança escolar num campo pouco estudado, onde poucos são os documentos públicos divulgados e onde os resultados escolares dos alunos, nos exames a nível nacional, se encontram no topo. Pretendemos também refletir sobre as características dos líderes escolares do ensino privado e contribuir, embora que de uma forma modesta, para o avanço do conhecimento nesta área em particular.

A necessidade de detalharmos a problemática orientou-nos para a definição de objetivos que proporcionassem uma visão mais clara sobre o comportamento do líder de sucesso, da sua capacidade de comunicação, de organização e de autoavaliação.

Procurámos também que estes não se desviassem dos principais objetivos do projeto ISSPP. Assim, os objetivos gerais que formulámos foram os que passamos a enunciar:

- Caracterizar as práticas de liderança do diretor pedagógico da instituição de ensino privado;
- Conhecer e compreender que tipos de projetos, parcerias e soluções inovadoras são utilizados na instituição de ensino privado, com vista ao sucesso;
- Compreender a visão estratégica que fomenta o sentido de pertença e de identificação com a instituição de ensino.

O trabalho desenvolve-se ao longo de duas partes e de quatro capítulos, partindo-se da parte teórica para a empírica, onde são desenvolvidas e aprofundadas as etapas essenciais para a realização do estudo.

Numa primeira parte centramo-nos no suporte teórico-conceitual do estudo, enfatizando estudos e modelos que podem sustentar a nossa investigação e servir de contributo para a mesma. Consciente que numa investigação qualitativa se procura obter uma diversidade de contributos de investigações anteriormente publicadas, o recurso a teorias e modelos que poderão contribuir para a explicação dos resultados obtidos, torna esta primeira parte fundamental para não só a compreensão do objeto de estudo, mas também para a análise e conclusão dos resultados obtidos. No primeiro capítulo abordamos o ensino privado em Portugal, onde fazemos uma caracterização do conceito de escola e das problemáticas do desenvolvimento do ensino privado em Portugal. Posteriormente, apresentamos uma revisão histórica e conceptual acerca das políticas educativas direcionadas para o ensino privado. Concluímos este primeiro capítulo refletindo sobre as conclusões de vários estudos e a opinião de autores de referência acerca da autonomia existente no ensino privado.

No segundo capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de gestão e liderança nas organizações em geral e nas organizações educativas em particular. Aferimos vários modelos e estilos de liderança considerados eficazes pelos autores a que recorremos. Finalmente, abordamos a liderança escolar nas instituições de ensino privadas.

Na segunda parte, centramo-nos na investigação empírica. Começamos por abordar o problema, os objetivos do estudo e a questão que orienta toda a investigação. Concentrámo-nos também no paradigma de investigação e na justificação das nossas opções metodológicas.

No quarto e último capítulo dedicamo-nos à reflexão e discussão sobre os principais resultados obtidos. Este capítulo encontra-se organizado, tendo como suporte as categorias de análise e dimensões consideradas para o estudo e nele impera uma análise predominantemente assente na interpretação e compreensão de dados qualitativos.

O trabalho termina com as conclusões finais perspectivadas na articulação entre o enquadramento teórico da investigação e a parte empírica, além da análise e interpretação dos dados recolhidos. Indicamos também as limitações da investigação e os caminhos abertos para futuras investigações.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

O Ensino Privado em Portugal

1. Considerações prévias
2. Características da escola
3. Dinâmicas do desenvolvimento do ensino privado em Portugal
4. Políticas Educativas e a sua relação com o ensino privado
 - 4.1. As organizações educativas privadas
 - 4.2. Evolução histórica das políticas educativas no ensino privado
 - 4.2.1. Do Estado Novo até à revolução de Abril
 - 4.2.2. De Abril de 1974 até à atualidade
 - 4.2.2.1. A constituição de 1976 e a década de 80
 - 4.2.2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo e décadas seguintes
 - 4.2.3. Evolução histórica em números
5. Autonomia do ensino privado
6. Síntese

“Nas sociedades e políticas contemporâneas podemos verificar uma elevada competitividade, um maior nível de diferenciação e especialização, de eficiências e eficácia relacionado com a privatização e com a liberalização.” (Pinheiro, 2011, p. 20)

1. Considerações prévias

O conceito de privatização é entendido como uma transferência de atividades e responsabilidades de instituições do Estado para entidades privadas (Barroso, 2005a). Quando aplicada ao ensino, a privatização assume argumentos desfavoráveis e outros de suporte. Estêvão (1998a) argumenta a favor, ao considerar que é promotora de um ensino de qualidade, Madsen (2005) defende que a sua existência possibilita a seleção da instituição de ensino pelos encarregados de educação/pais e provoca a mercantilização da educação. Quaresma (2011) sustenta que favorece um enquadramento organizacional e relacional do aluno mais favorável às suas aprendizagens e ao seu êxito académico. Por outro lado, Pinheiro (2011) sustenta que a existência de instituições educativas e privadas continua a criar desigualdade social e económica, apesar da atribuição de subsídios para a sua frequência e Barroso (2005a) refere que ao mercado privado falta a sensibilidade social para atender aos princípios equitativos da educação.

O ensino privado tem ganho nos últimos anos, um novo protagonismo no mercado educativo, face à “propalada crise da escola atual” (Quaresma, 2011, p. 107), surgindo como uma alternativa que “propicia mais bem-estar e mais felicidade individual” (Estêvão, 1998b, p. 47). O posicionamento no *ranking* de escolas, divulgado anualmente pelo Ministério da Educação e Ciência, em que algumas instituições de ensino privado, surgem em lugares de destaque veio também a reacender a polémica sobre os dois sistemas de escolarização. Este sucesso do ensino privado é explicado por Quaresma (2011) como uma consequência do recrutamento socialmente mais elitista do que o do ensino público existindo igualmente um maior igualitarismo entre os seus alunos. No entanto as causas desta maior eficácia também não merecem consenso na comunidade científica, sendo que recentemente tem sido evidenciada a inexistência de diferenças assinaláveis sobretudo ao nível das competências cognitivas dos alunos do ensino privado e do ensino público. Quaresma (2011) refere alguns estudos que demonstram que os alunos do ensino privado obtêm melhores resultados em algumas áreas, enquanto que, noutras áreas são ultrapassados pelos alunos do ensino público. O

autor sublinha igualmente a necessidade de se ser prudente ao catalogar as escolas privadas como escolas de sucesso tendo apenas como referencia os resultados académicos, uma vez que há outras variáveis tais como “situação familiar, trajetória escolar passada e atitudes face à escola de pais e filhos” (p. 115) que devem ser introduzidas na análise. Estêvão (1998b) fundamenta que a privatização, por si só, não induz uma maior eficiência do ensino, podendo mesmo as escolas privadas vir a revelar piores resultados que as escolas públicas. Os “efeitos positivos das organizações privadas num dado momento podem não passar de efeitos conjunturais, de curto ou médio prazo, podendo vir a revelar-se mais tarde ou noutros espaços geográficos como menos eficientes que as organizações públicas.” (p. 48). A existência do ensino privado colmata também uma lacuna do ensino público uma vez que possibilita aos pais/encarregados de educação a escolha do tipo de instituição que providencie metodologias e pedagogia diferentes ou que defenda os seus ideais.

É, pois, neste contexto de conflitualidade paradigmática que o ensino privado em Portugal sobrevive, possuindo uma história rica em avanços e recuos, carecendo de uma real autonomia pedagógica e administrativa sendo um sistema formatado “pelo paradigma estatal” (Estêvão, 1998a, p. 27) mas possuindo alguns “gérmenes de autonomia” (idem, 19998a, p. 27) que lhe atribuem características próprias.

Após esta breve contextualização teórica do ensino privado, importa agora focar a nossa atenção em várias temáticas. Este capítulo encontra-se, assim, dividido em várias partes: numa primeira parte, e de uma forma bastante sucinta, iremos refletir sobre as características das escolas e o papel que desempenham na sociedade. Posteriormente, faremos referência a algumas perspetivas sobre a evolução do ensino privado e as suas características, numa tentativa de o diferenciar do ensino público. Segue-se uma abordagem, genérica das organizações educativas privadas portuguesas, com base na legislação que as regulamenta. Tem ainda lugar uma breve resenha histórica, sustentada em dois períodos distintos: do Estado Novo à revolução de Abril; de Abril de 1974 à atualidade. Neste ponto abordaremos essencialmente, as várias fases do ensino privado em Portugal. Finalizando este capítulo, centramo-nos na temática da autonomia no ensino privado.

2. Características da escola

O conceito de “escola” deriva do grego “*skholē*” cujo significado é lazer, leitura e discussão. É uma instituição criada para o ensino supervisionado por professores, interpretada como uma comunidade, em que os princípios de Igualdade e Democracia são fundamentais com os seus defeitos e virtudes (Guerra, 2002). Na sociedade atual detém, um papel incontornável na vida de crianças, jovens e adultos.

As escolas são, assim, locais de aprendizagem organizacional, sendo que esta poderá ocorrer através de um currículo específico ou também através de um currículo oculto¹. Enquanto organizações enquadradas em diversas sociedades são, simultaneamente, “um reflexo da sociedade que a alberga” e um “local de exercícios de preparação para ela” (Guerra M. S., 2002, p. 58), tarefa a ser concretizada de forma criativa e transformadora, para que se desenvolvam cidadãos reflexivos e ativos (Quaresma, 2011).

Barroso (2005a) refere que à escola está subjacente uma identidade própria e um objeto social, cuja “estrutura, funções, processos e resultados, não se limitam a ser deduzidos pelo sistema social mais amplo em que se integram” (p. 33). As escolas são organizações educativas com uma hierarquia bem vincada, onde existe uma série de papéis previamente atribuídos. Quaresma (2011) destaca o seu papel fundamental e concetualiza-a como um bem universal que assegura o desenvolvimento de indivíduos preparando-os para enfrentar a vida adulta.

Para Guerra (2002) a escola é também uma instituição heterónoma porque depende de outras instâncias administrativas e políticas para que possam desenhar as suas estratégias e estruturas organizacionais. Outros autores, Cotovio (2004) e Estêvão (2008), compreendem a escola como uma “arena política”, onde a pluralidade de metas, objetivos, interesses, racionalidades e lógicas de ação, se intersectam em jogos de poder, coligações, confrontos, alianças e pactos, que se mobilizam de várias formas, com o objetivo de concretizar estratégias, táticas e cálculos.

As escolas são, assim, instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: “a educação não tolera a

¹ Entende-se como currículo oculto o que é apreendido de forma não intencional por todos os autores envolvidos numa organização educativa. Guerra (2002) refere que este se encontra instalado nas estruturas de poder, na distribuição dos espaços, na linguagem utilizada, nas rotinas estabelecidas, nos rituais que imperam, nas formas de comunicação, na seleção de conteúdos e na metodologia utilizada na sala de aula.

simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (Nóvoa, 1995, p. 16). Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana, sendo um objeto de estudo privilegiado no campo das Ciências da Educação.

Sobre este aspeto, Good e Weinstein (1995) afirmavam que “a investigação mostra ainda que as escolas podem marcar uma diferença substancial em relação ao tipo de ensino ministrado a um aluno” (p. 79), podendo o seu aproveitamento variar conforme a instituição educativa onde se encontra inserido. Considera-se ainda que, nas escolas, o exercício da liderança das diferentes equipas diretivas interfere na sua estrutura, dinâmica e reputação perante a sociedade. Estas, enquanto organizações, não estão imunes ao percurso teórico das teorias e estilos de liderança, até porque são geridas por pessoas, com atitudes, ideais, premissas e táticas de gestão que auguram o mesmo objetivo. Na mesma linha de pensamento, Bexiga (2009) sublinha que, enquanto organizações, são “unidades sociais intencionalmente construídas a fim de atingir objetivos específicos” (p. 72) e adverte que integram pessoas que trabalham juntas para atingir um fim comum, além dos seus próprios objetivos. Canavarro (2005) refere que “são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos das maneiras mais variadas” (p. 26). Já Quantz (2012) salienta que os administradores escolares também olham para as escolas enquanto organizações, porque assumem a responsabilidade de conduzir toda uma entidade, “trabalhando para o bem comum” (p. 79).

Enquanto organizações educativas, as escolas podem assumir várias tipologias, entre eles, as organizações educativas privadas e as organizações educativas públicas. Debruçando-nos sobre o ensino privado podemos sublinhar que este possui as suas próprias características, tendo já ultrapassado vários rumos ao longo da sua história, desde as mudanças ideológicas, alterações nas políticas educativas e da sociedade. Tem também desencadeado estudos em diferentes áreas do saber, desde o campo histórico, social e político, ao campo jurídico e organizacional. Considerando o nosso objeto de estudo, iremos debruçar-nos sobre as dinâmicas do desenvolvimento do ensino em Portugal.

3. Dinâmicas do desenvolvimento do ensino privado em Portugal

As investigações têm evidenciado a existência de várias visões sobre o desenvolvimento do ensino privado em Portugal, que tem sofrido, ao longo dos anos, mudanças nos âmbitos da sua essência, estrutura e visão. Estas mudanças têm sido, essencialmente, promovidas pelas várias políticas e reformas educativas implementadas pelos diversos governos.

A questão da privatização da educação em Portugal, na opinião de Estêvão (1998c), assume características muito peculiares, devido essencialmente ao peso do Estado na sociedade, à ausência de fraturas sociais de relevo e à debilidade financeira do país, o que tende a foçar a intervenção reguladora do estado. A privatização do ensino pode ser observada sob diferentes formas e contextos, a saber: pelo desinvestimento nas escolas públicas; pela subsidiação das escolas privadas; pela cedência de instalações a privados; pela liberdade de inscrição dos alunos em escolas escolhidas pelos pais; e pela participação nas escolas de agentes da comunidade envolvente e ligados às atividades socioeconómicas, culturais e também políticas (Estêvão, 1998b, 2000b). Estêvão (2000b) sugere ainda que a privatização da educação tem vindo a assumir na sociedade uma maior importância, apresentando maiores benefícios, devido à possibilidade de prestar serviços que o Estado não consegue, frequentemente, assegurar de um modo equitativo.

Outros autores, Cooper (1989) e Hunnaway e Carnoy (1993, citados por Madsen, 2005), defendiam que a privatização é uma forma de promover a competição entre as escolas públicas e privadas, no sentido de estimular a melhoria e a inovação, trazer iniciativas locais para a educação, oferecendo, assim, uma rede de escolas, com projetos, filosofias e valores variados.

Na mesma linha, Coleman, Hoffer e Kilgore (1982, citados por Madsen, 2005) consideravam que a existência do ensino privado era positiva porque desafiava os princípios básicos do sistema público e podia forçar a responsabilidade para com os seus “clientes”, reagindo às preocupações que assolam a comunidade.

Madsen (2005), referindo-se ao trabalho de Savas (1987), sublinha que os vários estudos ao nível da performance das escolas privadas e públicas, revelam que os contextos privados têm melhores resultados que os contextos públicos. Este autor, à semelhança de Chubb e Moe (1988, citados por Madsen, 2005), refere ainda que a

existência de escolas privadas permite que estas sejam mais autónomas na área do currículo, métodos de ensino, disciplina e contratação de professores, permitindo que a escola desenvolva uma missão para onde todos trabalham coletivamente. Madsen (2005), baseando-se em estudos defende que, no contexto privado, se pode falar em melhores desempenhos e custos mais baixos do que no contexto público. Na perspetiva deste autor este dado justifica-se pelo facto de a privatização do ensino obrigar as organizações a considerar o desejo dos consumidores, a utilizar os recursos eficazmente e a criar e aplicar estratégias e programas inovadores. Já Pinheiro (2011) sublinha que o rigor e a racionalidade do setor empresarial afetam o sistema educativo influenciado pelo surgimento de ideais neoliberalistas e da necessidade da modernização, eficácia e especialização do sistema educativo. Estes ideais vieram obrigar as instituições de ensino a adotar modelos de gestão empresarial, para assim, satisfazerem as necessidades do público-alvo.

Sobre a realidade portuguesa, Estêvão (2000b) refere que as políticas de privatização no domínio da educação são aparentemente “favoráveis do ponto de vista político e social” (p. 154). No entanto, as instituições de ensino privado não têm conseguido aproveitar esta situação, nunca chegando a ser vistas como facilitadoras de políticas produtivas e mantendo-se antes como “um setor desvitalizado simbolicamente, sem rosto próprio e situado também num espaço periférico” (p. 154).

Sobre a distinção entre o conceito de ensino privado e público, para Estêvão (1998a), esta “é dificultada a nível das políticas educacionais, visto não existir uma linearidade na sua definição, que resulta dos diferentes valores ou princípios defendidos por várias correntes políticas, umas mais orientadas para as liberdades políticas, outras para as liberdades sociais e que originam “políticas ambíguas, eventualmente conflituais, com exigências sociais contraditórias, umas mais a favor do ensino público e outras a favor do ensino privado” (Estêvão, 1998b, p. 64). Esta dificuldade, provocou um desenvolvimento não linear induzindo uma “certa variação na amplitude da fronteira entre o público e o privado” (Estêvão, 2000b, p. 139). Exemplo disso é a dificuldade na distinção das escolas pela sua função social, sendo que se almeja ainda mais a distinção entre o ensino público e privado, porque ambos possuem a função de interesse público ou de interesse geral. Assim, perante esta dificuldade em distinguir o ensino público e privado, Estêvão (1998b) propõe que seja concretizada através das regularidades constatadas em diferentes dimensões, tais como o financiamento, a propriedade, a

natureza das metas educativas, entre outras, defendendo a categorização como “mais ou menos públicas, como mais ou menos privadas” (p. 62).

Relativamente à evolução do ensino privado na realidade portuguesa, a revisão da literatura permitiu-nos situá-la em dois grandes períodos, com realidades políticas divergentes, sendo elas: o Estado Novo e o pós 25 de Abril de 1974. Estes dois grandes períodos diferenciam-se porque, politicamente, correspondem a sistemas antagónicos, Estado centralizado e Estado de poderes divididos. É sobre estes períodos que nos debruçaremos no ponto que se segue.

4. Políticas Educativas e a sua relação com o ensino privado

Para uma melhor compreensão das organizações educativas privadas e das políticas educativas, consideramos pertinente apresentar uma perspetiva geral das organizações educativas privadas e abordar a evolução histórica das políticas educativas em Portugal, desde o Estado Novo até à atualidade.

4.1. As organizações educativas privadas

Em Portugal, segundo a legislação emanada pelo Estado (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – EEPC) distinguem-se “as escolas oficiais cuja responsabilidade incumbe apenas ao Estado, às Regiões Autónomas, às comunidades locais ou às pessoas de direito público” (Eurydice, 1995, p. 129), sendo estas conhecidas como escolas públicas, onde é doutrinado o ensino público, e as escolas particulares e cooperativas, cuja implementação e gestão são da responsabilidade de pessoas privadas, que agem a título individual ou coletivo (Eurydice, 1995).

No ensino privado considera-se, segundo a legislação vigente, as escolas particulares e as escolas cooperativas. As escolas particulares são escolas cuja criação e funcionamento são da responsabilidade de pessoas singulares e coletivas de natureza privada. As escolas cooperativas são escolas constituídas de acordo com disposições legais aplicáveis ao setor cooperativo.

Estes estabelecimentos são livres de escolher o tipo de planos curriculares e conteúdos programáticos, desde que devidamente enquadrados nos princípios gerais, nas finalidades estruturais e objetivos do sistema educativo. Estes, no âmbito do seu projeto educativo, podem funcionar em regime de autonomia pedagógica ou paralelismo pedagógico.

Um estabelecimento de ensino privado ou cooperativo em regime de autonomia pedagógica consiste na não dependência de escolas públicas quanto a orientações metodológicas, adoção de manuais escolares, planos de estudos e conteúdos programáticos, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, matrícula, diplomas e certificados. Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico não dependem das escolas públicas na orientação metodológica, adoção de instrumentos escolares e avaliação de

conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização. Estes dois tipos de estabelecimentos necessitam ainda da existência de instalações, equipamentos e material didático em condições, direção pedagógica designada por entidade tutelar, cumprimento das normas vigentes e constantes no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Lei n.º 9, de 19 de Março de 1979), e ainda existência de serviços administrativos, (Conferência Internacional da Educação, 1996). São órgãos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo a entidade titular. Esta entidade é uma pessoa singular ou coletiva, detentora da autorização de funcionamento concedido pelo Ministério da Educação e a direção pedagógica, à qual compete a orientação educativa da escola, sendo nomeada pela Entidade Titular (Conferência Internacional da Educação, 1996).

O pessoal docente que leciona no ensino privado exerce, do ponto de vista legislativo, uma função de interesse público, tendo os direitos e deveres inerentes ao desempenho do cargo da função de docente, sendo que, para os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo integrados na rede escolar, os docentes necessitam de ter a mesma qualificação escolar e académica que para o ensino público (Conferência Internacional da Educação, 1996).

As organizações educativas privadas, devido às suas características, possuem especificidades quando são comparadas com as organizações educativas públicas. Segundo Estêvão (1998a) as escolas privadas apresentam menos complexidade na sua estrutura organizacional e administrativa, com o centro de decisão nas mãos dos indivíduos que pertencem à própria organização, um tipo de controlo e autoridade mais personalizado, uma cultura normativa própria, contextos externos pertinentes e homogéneos e, ainda, com menores discontinuidades ao nível dos valores e das ideologias.

Ainda segundo o mesmo autor, a escola privada surge, assim, legitimada por um maior empenho nas cerimónias de envolvimento e de ambientação face aos seus diferentes atores, pelo investimento em mecanismos que lhes providenciam um reconhecimento institucional, pelo investimento nas relações com as famílias dos alunos, possuindo a capacidade de incorporar na sua estrutura formal compromissos sociais. Ou seja, a escola privada, quanto mais refletir na sua estrutura “valores, rotinas, relações padronizadas, estratificações e arranjos de *status*, mais legitimada fica socialmente” (Estêvão, 1998b, p. 94).

Para Madsen (2005) as organizações de ensino privado são baseadas num conceito de mercado, uma vez que necessitam de se tornar mais responsáveis para com os seus clientes, oferecer serviços de qualidade, cumprir objetivos, medir a performance e adequar os custos aos resultados. A autonomia nas áreas do currículo, métodos de ensino, disciplina e contratação permite ainda à escola desenvolver uma missão mais coesa e onde se pretende que todos os atores trabalhem em harmonia.

A título de síntese, refira-se a opinião de Estêvão (1998b), para quem a escola privada, devido à persistente política centralizadora do Estado, deve continuar “a emergir como uma forma altamente legitimada, normalmente em nome de uma determinada conceção racionalizada de progresso e de justiça social” (p. 94), que tenderá a refletir de forma desigual o peso institucional dos diferentes meios que pressionam a escola.

4.2. Evolução histórica das políticas educativas no ensino privado

Na sociedade atual, a abordagem política sobre as organizações assume especial importância, enfatizando o facto de se tratar de organizações educativas, tanto públicas como privadas. É característico das políticas contemporâneas, visando um aumento de competitividade, diferenciação, especialização e eficácia, o recurso à privatização, recurso este a que a educação não ficou alheia (Barroso, 2005a; Estêvão, 1998b). Neste contexto promovem-se, discutem-se e aplicam-se medidas políticas e administrativas que, no geral, vão no sentido de alterar a regulação dos poderes do Estado no sistema escolar, recorrendo muitas vezes ao mercado privado. Barroso (2005a) sublinha que, até à década de 80 do século passado, era mais evidente um modelo de políticas educativas burocrático-profissional baseado “numa aliança entre o Estado e os professores” que combinava uma “regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação profissional, corporativa e pedagógica” (pp. 736-737). Posteriormente, são mais visíveis políticas de descentralização e com uma lógica mercantil, reforçando a importância do ensino privado.

Mais especificamente, a história mais recente de Portugal é bastante rica em políticas educativas, que vão sofrendo alterações à mesma “velocidade” com que as diferentes forças políticas gerem o país. No entanto, e tal como referido por vários investigadores, tais como Afonso (1994), Estêvão (1998b), Cotovio (2004) e Ferreira (2007), pode-se dividir a relação entre o Estado e as suas políticas educativas para o

ensino em dois grandes períodos, sendo estes coincidentes com o período do Estado Novo e com a revolução de 1974. Embora esta divisão seja um tanto ou quanto ambígua, uma vez que não existe uma rutura no modo de como o poder político e a sociedade perspetivam o Ensino Privado e Cooperativo, existem grandes diferenças nas políticas que foram desenvolvidas, tanto para o ensino em geral como para o ensino privado em particular. É neste contexto organizacional que nos propomos enveredar por esta abordagem histórica e normativa, na convicção de visitar as principais abordagens do ensino privado.

4.2.1. Do Estado Novo até à revolução de Abril

A 28 de Maio de 1926 dá-se um golpe militar em Portugal, iniciando assim o regime político que ficou conhecido como o Estado Novo (1926-1974). O seu surgimento trouxe a esperança de uma maior prosperidade do setor do ensino privado; no entanto, tal não ocorreu, verificando-se antes uma “acentuada ambiguidade, e contradição até, na definição do estatuto do ensino privado, sendo este relegado para o domínio do subentendido e tornando-se até certo ponto, e em determinados momentos, num setor aleatório ou marginal do nosso sistema de ensino” (Estêvão, 1998b, p. 109).

Durante a vigência do Estado Novo, transparece a ideia de o Estado se instituir como “dono e senhor legítimo do território e das almas em detrimento da nação” (Estêvão, 1991, p. 86). Ferreira (2007) classifica-o como um “Estado forte, com tendências autoritárias, supervisor e tutor da Sociedade Civil” (p. 376). Para Afonso (1994) o regime do Estado Novo concebia o sistema escolar como um veículo de doutrinação e de controlo ideológico. O ensino privado, durante o período de vigência do Estado Novo, acabou por sofrer a ação restritiva do Estado em prol da sua ideologia política, que manipulava os elementos que poderiam ser organizadores de uma determinada identidade política, tais como a socialização política, a cultura, a religião, entre outros (Cotovio, 2004; Estêvão, 1991). Só o Estado possuía a legitimidade do direito de intervenção na vida dos cidadãos e de todas instituições (Estêvão, 1991).

Durante o Estado Novo, a educação passa por várias fases, sendo criada a obrigatoriedade do ensino até ao quarto ano de escolaridade, frequência obrigatória até aos treze anos, realizados e implementados novos programas, sem nunca deixar de inculcar nas crianças os valores da civilização cristã e a doutrina do regime totalitário vigente (Ferreira, 2007). Considerando estas contingências políticas burocráticas e

centralizadoras, existia uma dificuldade de proliferação do ensino de toda a iniciativa privada, com a exceção daquela que se associasse política ou economicamente ao Estado. Neste sentido, o ensino particular (E.P.) durante o Estado Novo surgiu como “a outra face do ensino estatal, sem rosto institucional dignificado e vivendo na margem do não-ser” (Estêvão, 1991, p. 87), nunca se constituindo como alternativa ideológica e pedagógica ao ensino estatal. Nos documentos oficiais aparecia como provisório e tolerado, desempenhando uma função adicional, apenas dedicado aos setores menos competitivos da sociedade, tal como o ensino pré-escolar e profissional, e atuando em áreas desprovidas do investimento de escolas públicas. No entanto, Grácio (1997) afirma que foi nesta época que o ensino privado teve provavelmente a melhor oportunidade de se impor, devido ao papel supletivo que tinha, desde que o regime encarasse essa oportunidade.

Neste sentido, a autonomia necessária para que o ensino privado fosse uma alternativa ao ensino estatal esteve sempre condicionada pelo “modelo da administração centralizada que, de fora, dirigia ou determinava a gestão, a organização e o funcionamento das escolas, destacando-se, nesse papel, a Inspeção que, burocraticamente, controlava não só a dimensão instrumental da educação escolar, como também a prossecução dos seus fins” (Estêvão, 1991, p. 95).

Este sistema político, à imagem do sistema implementado pelo governo de Franco (1939-1975) em Espanha, caracterizou-se por permitir a existência de escolas privadas e a liberdade de escolha da educação por parte dos seus cidadãos. Esta liberdade encontra-se prevista na Constituição Política de 1933, sendo também incentivado que o Estado e as autarquias locais favoreçam as instituições particulares de ensino. No artigo 44º da constituição suprarreferida lê-se que:

É livre o estabelecimento de escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas à fiscalização deste e podendo ser por ele subsidiadas, ou oficializadas para o efeito de concederem diplomas quando os seus programas e categoria do respetivo pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos oficiais similares.

Neste documento, que orientou os pressupostos da República Portuguesa, é definida a possibilidade de financiamento das escolas particulares e da atribuição de diplomas aos alunos que as frequentem, sendo que, tal só poderá ocorrer, quando os programas desenvolvidos forem semelhantes aos que são desenvolvidos no ensino

público e as categorias do pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos públicos.

Nos primeiros anos do regime – entre 1931 e 1934 – assistimos à publicação de quatro Estatutos distintos do Ensino Particular, numa pormenorização crescente da sua regulamentação. A 16 de janeiro de 1931 é publicado o 1º estatuto do ensino particular através do Decreto-Lei nº 19244, sendo conferida uma maior dignidade ao ensino privado e onde é denunciado, na parte III do preâmbulo, “um cenário algo degradante do ensino privado da altura, talvez devido ao seu percurso acidentado” (Cotovio, 2004, p. 62). Refere-se, também, que “a fundação de estabelecimentos de ensino particular continua a ser livre (cap. II), embora dentro de rigorosos controlos estatais” (Cotovio, 2004, p. 63). No ano de 1931, a 5 de dezembro, é publicado o Decreto-Lei nº 20613 – 2º estatuto do ensino particular – por forma a “coligir num só diploma diversos normativos entretanto publicados, como também para regulamentar situações não previstas no estatuto anterior” (idem, p. 63). No 3º estatuto do ensino particular – Decreto-Lei nº 22842 – publicado a 18 de julho é expresso no preâmbulo o intuito de, “por meio de uma fiscalização direta e assídua, o emprego de melhores meios de ação pedagógica” (idem, p. 63), reforçando e ampliando o controlo da Inspeção-geral do Ensino Particular. Cotovio (2004) e Estevão (1991) destacam neste decreto o artigo 38º, que permite ao ensino particular receber os alunos que tenham reprovado no ensino público, “afetando, conseqüentemente, a sua imagem” (Cotovio, 2004, p. 64). A 5 de Janeiro de 1934 é publicado o 4º estatuto do ensino particular – Decreto-Lei nº 23447 – que pouco adianta em relação aos anteriores, procurando oficializar o ensino privado, “desenhando-o à imagem e semelhança do ensino do Estado” (idem, p. 65). Em 17 de setembro de 1947 é promulgado o Decreto-Lei nº 36508 pelo Ministro Pires de Lima – estatuto do ensino liceal – que exige às escolas privadas que “ministrem o mesmo ensino das escolas oficiais assim como a obrigação de cumprirem todos os preceitos pedagógicos” (idem, p. 68), obrigando ainda aos alunos do ensino privado a prestarem provas nos estabelecimentos de ensino público. Em 27 de junho de 1949 é publicada a Lei nº 2033 – Lei de Bases do Ensino Particular – que regulamenta vários aspetos sobre o ensino privado. Um dos diplomas mais importantes sobre o ensino particular foi o Decreto-Lei nº 37.545, de 8 de Setembro de 1949 – 5º estatuto do ensino particular - que se assumiu como o estatuto fundamental até 1980 e que continha uma regulamentação tecnicamente mais aperfeiçoada que os anteriores, mas reforçava a

fiscalização, o controlo estatal e uniformizava o ensino, em detrimento das liberdades exigidas pelas organizações educativas privadas (Adragão, 1995).

Cotovio (2004) considerava que este estatuto evidenciava a intenção do Estado Novo de controlar e limitar pedagógica e administrativamente o ensino particular. Estevão (1991), por seu turno, destacava como características redutoras da autonomia e sinalizadoras do controlo estatal a impossibilidade de transferência dos alunos do ensino particular para o ensino estatal, a obrigatoriedade de os exames se realizarem nas escolas estatais e serem presididos por professores do ensino público, para que assim se pudesse obter um diploma oficial e a responsabilidade legal e inspetiva dos docentes. Estes, segundo o último decreto enunciado, apesar de exercerem atividade em estabelecimentos do ensino privado, desempenhavam uma função pública, para todos os efeitos legais.

Perante a ideologia política do Estado Novo, e defendendo este, desde cedo, a ordem e o nacionalismo, torna-se evidente que procurou um processo para assegurar a identidade do povo português reforçando a administração pública, o controlo político e administrativo, moral e social, em defesa do interesse público e da unidade nacional. Pela imposição pedagógica e pelo controlo do pessoal docente, pela manipulação do apoio financeiro, além de outros constrangimentos que afetavam as escolas privadas, não foi possível o distanciamento do ensino público, o que acabou por evidenciar a sua falta de autonomia (Estêvão, 1991).

A nível estrutural, o Estado limitou a criação de escolas particulares a zonas onde a população carecesse de oferta escolar pública, sendo este mais um “reforço do carácter supletivo do ensino particular” (Estêvão, 1991, p. 90). No quadro dos financiamentos, apenas em 1971 o Estado português iniciou a atribuição de subsídios às escolas particulares, passando, dois anos depois, a conceder financiamentos regulares a escolas privadas, para que a sua frequência fosse gratuita, desde que não se localizassem na proximidade de escolas públicas (Adragão, 1995; Grácio, 1997).

Acaba desta forma o período do Estado Novo, “marcado pelo autoritarismo, pela ambiguidade, pela tolerância passiva, pelo esforço continuado do monopólio estadual, remetendo o ensino privado para um papel supletivo” (Cotovio, 2004, p. 89).

4.2.2. De Abril de 1974 até à atualidade

A revolução do 25 de Abril de 1974 com as profundas alterações políticas e sociais, veio trazer algumas alterações ao ensino em geral e também ao ensino privado. No entanto, as conceções oficiais em relação ao ensino privado, após o 25 de Abril de 1974, pouco diferiram das conceções anteriores no entanto, a predominância de correntes ideológicas adversas ao ensino livre provocaram “efeitos inesperados e catastróficos no ensino particular” (Cotovio, 2004, p. 90), mesmo após a publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC) de 1980 e da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1989.

Relativamente à evolução política educacional é possível definir três períodos: o primeiro, desde a revolução de 1974 até a Agosto de 1976, apelidado de período revolucionário devido ao domínio do país por governos provisórios; o segundo período, de Agosto de 1976 até Outubro de 1986, balizado pela publicação da constituição de 1976 até à nova Lei de Bases do Sistema Educativo; e o terceiro período, desde Outubro de 1986 até à atualidade (Afonso, 1994).

O período revolucionário, após algumas dificuldades iniciais, assistiu a uma recuperação do ensino privado, muito por força de fatores relacionados com a estabilização política e o enfraquecimento das fraturas ideológicas.

4.2.2.1. A Constituição de 1976 e a década de 80

Em 1976, já no segundo período referido anteriormente, a Constituição da República Portuguesa veio reassumir, de uma forma mais clara, a iniciativa por parte do Estado, do seu controlo sobre a educação, atribuindo-lhe a incumbência de criar uma rede de estabelecimentos de ensino oficiais que servisse toda a população, significando a agonia do ensino particular, e de fiscalizar o Ensino Privado (Estêvão, 1991).

A publicação da lei nº 9/79, de 19 de março - Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo - “revela uma compreensão mais amadurecida acerca do conteúdo das liberdades educativas” (Cotovio, 2004, p. 100) integrando, pela primeira vez, o ensino cooperativo no ensino particular, iniciando-se a nova denominação de Ensino Particular e Cooperativo (E.P.C.). Esta lei consagra ainda a transferência de professores das escolas públicas para as privadas, e vice-versa (art.º 13º), e incube ao Estado o apoio através de subsídios e celebração de contratos para o financiamento de escolas

particulares e cooperativas (art.º 6º), tendo em vista garantir a igualdade de condições de frequência quando comparado com o ensino público gratuito (Cotovio, 2004).

A publicação da lei nº 65/79, de 4 de Outubro, proporcionou mais um passo para a promulgação de um novo estatuto que reconheceu aos pais a liberdade de escolha do processo educativo e de ensino dos filhos, competindo ao Estado assegurar a igualdade de oportunidades na livre escolha das várias opções educativas. (Conferência Internacional da Educação, 1996).

Estes anos foram ainda caracterizados por várias indefinições e ambiguidades legislativas, mas nos finais da década de 70 e princípio da de 80, avança-se para um nivelamento dos dois setores de ensino, beneficiando de uma inversão das políticas educativas, que se tornaram mais favoráveis à iniciativa privada e à prevalência do princípio do mercado na educação (Estêvão, 1998b).

A publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro – teve como objetivo, como se pode ler no seu preâmbulo, “definir um quadro regulamentar e orientador” e a “criação de um conjunto coerente de normas” que incentivassem a iniciativa do ensino particular e cooperativo e a explicitação de projetos educativos próprios (Conferência Internacional da Educação, 1996). No entanto, a publicação deste estatuto não trouxe uma mudança substancial na subordinação do Ensino Privado e Cooperativo ao poder estatal e na normalização pelo ensino estatal a que este está sujeito. Estêvão (1991) advoga que “a relação da subordinação do E.P.C. ao poder estatal, após 1974, manteve-se, apesar das vicissitudes várias por que passou aquele ensino” (p. 102), ainda que se reconheça a existência de alguns focos de autonomia. Contudo, e parafraseando o mesmo autor, “o E.P.C. continuou incapaz de estabelecer claramente o seu domínio, continuando constrangido ao seu ambiente de tarefa que as grandes decisões do poder político lhe inscrevem” (p. 103).

É contemplada neste Estatuto a celebração de contratos com as escolas particulares que se integrem nos objetivos do sistema educativo: contratos de associação com as escolas particulares situadas em zonas com carência de escolas públicas (art.º 14º, 15º e 16º); contratos simples destinados a reduzir o valor da propina em escolas não abrangidas pelos contratos de associação (art.º 17º e 18º); contratos de patrocínio a celebrar com escolas cuja atividade pedagógica, “pertinência dos cursos e metodologias de ensino os justifiquem (art.º 19º, 20º e 21º)” (Cotovio, 2004, p. 105). Os estabelecimentos de ensino particulares com contrato de associação serão submetidos a

fiscalização financeira, bem como à aceitação de matrículas até ao limite de lotação escolar (art.º 16) e à fiscalização no domínio da pedagogia (Adragão, 1995). As outras escolas poderão estar sujeitas ao mesmo tipo de inspeção, caso o desejem, desde que seja efetuado um pedido pelo departamento de educação competente, junto da Inspeção-Geral de Educação (Eurydice, 1995; Conferência Internacional da Educação, 1996).

Outro aspeto relevante neste E.P.C. é o reconhecimento do direito à diferença do ensino particular, através da atribuição da Autonomia Pedagógica (Cotovio, 2004). Estas são independentes do ensino oficial quanto à orientação metodológica, à escolha do material didático, aos currículos e seus conteúdos, à avaliação, às inscrições e à entrega de diplomas e certificados (Eurydice, 1995). Ainda no mesmo estatuto, é definido que as E.P.C. poderão funcionar em regime de paralelismo pedagógico, já reconhecido pela Lei nº 9/79, sendo independentes do ensino oficial quanto à orientação metodológica, escolha do material pedagógico e à avaliação de conhecimentos (Cotovio, 2004).

Estevão (1991) sublinha que, posteriormente à publicação deste estatuto, a legislação emanada da tutela parece ser ambígua, existindo constantes avanços e recuos, com algumas clarificações e ambiguidades, com desenvolvimentos em algumas áreas e retrocessos noutras. Na sua perspetiva, (Estêvão, 1998b) o Estado não abdicou de ser a entidade reguladora ao delinear o ambiente geral das organizações educativas privadas na responsabilização disciplinar dos docentes do ensino privado, com o estabelecimento dos órgãos de direção, suas competências, e a definição da hierarquização que a estrutura organizacional da escola tem que respeitar, entre outros aspetos.

A criação de escolas particulares e cooperativas só veio a ser consagrada no texto da Constituição após a revisão constitucional de 1982, sendo que, na opinião de Adragão (1995), se torna assim formal a garantia de “um direito fundamental de liberdade dentro de outro direito fundamental mais vasto, a liberdade de aprender e ensinar” (p. 199).

4.2.2.2. Lei de bases do Sistema Educativo e décadas seguintes

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - surge outro período na evolução política educacional. A forma como o Estado olhava para as escolas particulares e cooperativas transforma-se, passando o ensino privado a ser enunciado como uma forma própria de expressão da

liberdade de aprender e de ensinar, integrando todos os estabelecimentos de E.P.C. e cooperativo não-superior que cumpram o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo na rede escolar (Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro), cujo alargamento e ajustamento pelo Estado devia passar também a ter em consideração a existência de Escolas privadas (Estêvão, 1991; Adragão, 1995; Conferência Internacional da Educação, 1996; Cotovio, 2004).

Parece-nos relevante analisar também os fundamentos gerais da LBSE, pelo que iremos centrar-nos em alguns dos artigos principais deste documento. O art.º 2º consagra o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, “com tolerância para com todas as escolhas possíveis” (Cotovio, 2004, p. 114). O art.º 55º reconhece a integração na rede escolar dos estabelecimentos do E.P.C. determinando que, para o alargamento e o ajustamento da rede de escolas do Estado, deverão ser consideradas as iniciativas particulares e cooperativas. O art.º 56º volta a contemplar a possibilidade de as escolas do E.P.C. adotarem planos e programas próprios sob determinadas condições (Cotovio, 2004). Quanto à intervenção inspetiva do Estado, o art.º 58º “incumbe-o de fiscalizar e apoiar pedagogicamente e tecnicamente os estabelecimentos do E.P.C. (nº 1), assim como de os apoiar financeiramente” (Cotovio, 2004, p. 115). A Rede de informação Eurydice (1995) e a Conferência Internacional da Educação (1996) mostram-nos também que as E.P.C. têm uma gestão individual ou coletiva e uma direção pedagógica particular ou um órgão colegial, sendo que o Estado não intervém na nomeação do diretor pedagógico nem na contratação dos professores.

Cotovio (2004) conclui que, embora esteja presente a diminuição da omnipresença do Estado nos princípios fundamentais da LBSE, esta consagra um forte componente estatal no sistema educativo, refletida na regulamentação consequente, “que oscila entre uma aparente integração, em pleno, do E.P.C. e uma denotada marginalização prática, expressa, sobretudo, pelo carácter supletivo com que é sentido” (p. 115).

O ano de 1994 é apontado por Cotovio (2004) como tendo sido particularmente difícil para o E.P.C., pelo facto de ainda continuar a reger-se por um estatuto que carecia já de revisão, pela construção de escolas públicas em zonas onde o E.P.C. responde às necessidades, pelo congelamento dos apoios no âmbito dos contratos simples e pelos atrasos na assinatura dos contratos de associação. Em novembro de 1995 toma posse o XIII Governo Constitucional que defende a formação e a educação como sendo a sua primeira prioridade tendo tido primeiras impressões “muito positivas

e estimulantes” (Cotovio, 2004, p. 150). No entanto, e até ao fim XIII Governo Constitucional, o projeto de estatuto do E.P.C. elaborado pelo Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo e apresentado ao então Ministro da Educação, Marçal Grilo, não teve qualquer continuidade e as escolas com contrato de associação manifestam uma notória falta de alunos. É também aprovado por este governo o Decreto – Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino – que tem consequências negativas para os E.P.C. A década de 90 termina “com o ensino privado a ser profundamente afetado pelas diversas crises - da educação em geral, da regressão demográfica e do governo” (Cotovio, 2004, p. 169).

Nos nossos dias destacam-se outros aspetos menos positivos. Para Cotovio, (2004), no seu limiar, começaram a estar patentes as dificuldades financeiras do Estado, o decréscimo progressivo do número de alunos e a continuação da sobredeterminação pelo Estado do ensino privado.

Finda esta abordagem histórica, onde foram referidos os principais documentos orientadores do ensino publico e privado, interessa agora analisar os dados estatísticos, quanto ao número de escolas do ensino público e do ensino privado.

4.2.3. Evolução histórica em números

Começamos esta abordagem no período temporal limitado pelo início do Estado Novo e anterior à revolução de Abril de 1974. A tabela que se segue apresenta o número de escolas do ensino básico do 1º ciclo do ensino público e privado e o número de escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos do ensino público e privado.

Tabela 1.1. Número de Escolas do Ensino Privado e Público do 1º, 2º e 3º ciclos, entre 1961 e 1974

Anos	Nº de Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo		Nº de Escolas do Ensino Básico 2º e 3º ciclo	
	Ensino Privado	Ensino Público	Ensino Privado	Ensino Público
1961	836	17250	389	256
1962	845	17357	407	335
1963	800	17388	440	384
1964	810	17238	458	337
1965	795	17120	470	374
1966	792	16739	550	406
1967	776	16454	674	361
1968	752	16323	911	356
1969	750	16401	1415	448
1970	751	16439	1437	401
1971	734	16284	1355	478
1972	743	15843	1219	616
1973	719	15687	902	889
1974	682	15363	710	1287

Fonte: Pordata (2012)

Pela análise da tabela, percebemos que as organizações de ensino privado ao nível do 2º e 3º ciclos do ensino básico, apesar de todas as vicissitudes apontadas, tiveram um peso superior às organizações de ensino público durante a vigência do Estado Novo. Este facto é explicado pela explosão na procura do ensino e pelo reduzido número de escolas públicas, tendo assim o ensino privado terreno para se expandir (Cotovio, 2004). A tendência apenas se inverteu no aproximar do fim do regime, em 1974, devido à diminuição do número de alunos, pelo impedimento de estes serem dispensados de exames, pelo alargamento das escolas do Estado e pelo aumento das propinas dos alunos (idem, 2004). No caso das escolas do 1º ciclo do ensino básico o cenário foi sempre o oposto, existindo uma diferença aparentemente substancial entre o número de escolas privadas e públicas.

Após o 25 de abril podemos observar o seguinte no número de escolas do ensino público e privado do 1º, 2º e 3º ciclos:

Tabela 1.2. Número de Escolas do Ensino Privado e Público do 1º, 2º e 3º ciclos, dos anos de 1975 até 2010

Anos	Nº de Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo		Nº de Escolas Privadas do Ensino Básico 2º e 3º ciclo	
	Ensino Privado	Ensino Público	Ensino Privado	Ensino Público
	1975-1980	3.739	64.104	
1981-1990	6.505	102.934		
1991-2000	6.097	94.647	4.108	24.051
2001-2010	5.395	72.711	5.295	22.180

Fonte: Pordata (2012)

Constatamos, através da análise da tabela, que, entre 1991 e 2010, no caso das escolas do 1º ciclo do ensino básico o número de escolas do ensino privado tem acompanhado a evolução do número de escolas do ensino público. No caso do 2º e 3º ciclos houve um aumento do número de escolas do ensino privado e uma ligeira diminuição do número de escolas do ensino público. Na Tabela 4 podemos observar o número de alunos inscritos nos três ciclos do ensino básico no ensino privado e no ensino particular.

Tabela 1.3: Número de alunos inscritos no Ensino Privado e Público no 1º, 2º e 3º ciclos, entre 1975 e 2010

Anos	Nº de alunos inscritos no Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)	
	Ensino Privado	Ensino Público
1975-1980	623.601	8.542.937
1981-1990	1.139.538	16.231.856
1991-2000	1.178.729	12.517.028
2001-2010	1.390.971	10.546.111

Fonte: Pordata (2012)

Pela análise da tabela acima, observamos que, entre a década de 80 o ano 2000 existe um aumento do número de alunos inscritos no ensino privado. Já no ensino público há uma retração no número de alunos inscritos, entre 1991 e 2010. O aumento

de inscrições no ensino privado é assim coincidente com um maior número de instituições de ensino privadas, sendo que o mesmo sucede com a diminuição de alunos no ensino público, uma vez que também é coincidente com um menor número de estabelecimentos de ensino. Importa agora debruçar atenções sobre a autonomia, ou a pouca autonomia que o ensino privado possui em Portugal, isto porque, esta pode influenciar positivamente ou não, a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições privadas.

5. Autonomia do ensino privado

A partir da década de 80, proliferaram os estudos organizacionais sobre a gestão centrada na escola. Um dos paradigmas discutidos tem sido a aplicação da autonomia, proporcionando aceso debate, porque há opiniões que enaltecem as suas vantagens e outras discordantes. Estêvão (1998a) refere que há críticos que interpretam a existência de autonomia nas escolas, com a introdução da concorrência no setor educativo público proporcionando a possibilidade de os pais/encarregados de educação poderem escolher livremente, no mercado educacional, a escola da sua preferência. Outros críticos vêm na autonomia a aplicação da descentralização acompanhada por uma maior flexibilização na gestão de recursos, desburocratização dos processos de controlo e partilha de decisões no interior da escola, aumento da influência do poder dos pais, pela clareza e papéis de cada um dos atores, visando assim a melhoria e adaptação dos meios às grandes finalidades da aprendizagem.

No entanto, apesar destas vantagens, Estêvão reconhece que há fragilidades, desde logo pela inexistência na definição dos papéis dos diferentes autores e da sua autoridade em geral (idem, 1998a). É neste sentido que o mesmo autor refere que “a autonomia não é um fenómeno homogéneo, apesar de girar em torno de temas comuns” (idem, 1998a, p. 28). Na opinião do autor, a pouca autonomia atribuída às escolas públicas também se sente no ensino privado, sendo que “as próprias diferenças, quando as há, situam-se sobretudo nas infidelidades normativas ou nas margens de interpretação que os normativos permitem ou propiciam” (p. 29). Para Estêvão o ensino privado português tem merecido pouca atenção, “subsistindo com um estatuto ambíguo, situado entre o que foi (e perdura) e o que virá (e que se ignora)” e que se encontra numa situação de “alguma marginalidade, nomeadamente na discussão das grandes metas que o sistema educativo deve prosseguir” (idem, p. 24) sendo que, durante muitos anos, nunca usufruiu de margens autonómicas. Ainda segundo o mesmo autor, esta situação é surpreendente, uma vez que tem sido dada imensa relevância à autonomia das escolas, ao sentido de comunidade nas escolas, na necessidade de valorização da gestão participativa e ativa, na inclusão nas escolas dos critérios de qualidade da gestão do mundo empresarial, vertentes estas alocadas constantemente no lado das escolas privadas.

Esta é uma questão que não se coloca só em Portugal, uma vez que, segundo Madsen (2005), “*state departments of education like to regulate schools to ensure*

uniformity, thereby preventing schools from having greater autonomy and flexibility with school improvement programs” (p. 2). Com o surgimento do atual estatuto do ensino particular e cooperativo (decreto-lei nº 553/80) percebe-se a preocupação em permitir às escolas do ensino privado a valorização da iniciativa e da autonomia, sendo visível um estímulo à inovação e autonomia pedagógica. No entanto, na opinião de Estêvão (1998a), esta margem de autonomia representou um impulso para o ensino privado e para a sua afirmação, tendeu a agravar a dependência face às escolas públicas visto que, para a sua concessão, as escolas teriam de funcionar por um período de cinco anos consecutivos em regime de paralelismo pedagógico, o que condicionaria a sua autonomia nos restantes anos. Parafraseando Estêvão (1998a), o instinto regulador e gestor do Estado prevalece neste estatuto, uma vez que “o ensino privado continua, na verdade, incapaz de estabelecer claramente o seu domínio, constringido ao seu ambiente de tarefa que as grandes decisões do poder político lhe inscrevem” (p. 26). Estêvão (1998a) conclui ainda que “as escolas privadas apresentam gérmes de autonomia que podem propiciar um desabrochar de um projeto autónomico mais consistente, embora todos estejamos conscientes das dificuldades que a situação oficial de “autonomia de abandono e algum desleixo suscita” (p. 27) e que a sobredeterminação das políticas gerais da administração geral proporciona.

No entanto, a autonomia de escolas privadas, ou a sua maior autonomia, numa perspetiva metafórica da realidade, poderá levar a que estas se fechem, construindo clãs com uma cultura altamente integradora e numa estratégia defensiva da ideologia da parentocracia (idem, 1998a). Caso as escolas se encontrem como organizações fractalizadas e institucionalizadas, ou seja, escolas com sistemas bastantes dinâmicos mas condicionadas por pressões institucionais, tais como acontece com as privadas, segundo a interpretação de Estêvão (1998b) e Madsen (2005), estas surgem em contextos de autonomia relativa, apresentando uma centralidade em termos de ação e, simultaneamente, uma dependência de indicações institucionais que tendem a torná-la semelhante a outras organizações educativas públicas e privadas acautelando a existência de uma grande autonomia e flexibilidade. Assim, o trabalho do gestor passará por “desenvolver-se no sentido de a escola refletir na sua estrutura valores, rotinas, relações padronizadas, estratificações e arranjos de *status*, porque assim menos suspeitas se levantarão quanto à adequação da escola aos imperativos culturais dominantes” (Estêvão, 1998a, p. 30). Também as instituições mundiais estão atentas à autonomia nas instituições educativas.

O relatório PISA mostra que um número substancial de estudantes dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) frequenta escolas que têm um grau de autonomia bastante elevado. Esta autonomia tem-se refletido essencialmente na formulação de currículos, no desenvolvimento e adaptação dos conteúdos programáticos e na gestão e administração das escolas (Schleicher, 2012). De referir ainda a reflexão de Estêvão (1998a) ao considerar que a autonomia da gestão nas escolas privadas pode levar a que estas tracem um roteiro estratégico ou um plano de desenvolvimento mais vincado, organizem as suas prioridades e se tornem menos sensíveis às oscilações ou descontinuidades das políticas educativas, sendo que, assim, “a construção da autonomia apresenta-se, na verdade, como uma condição e uma oportunidade para as escolas vincarem a sua identidade e a sua diferença” (p. 33).

6. Síntese

Durante os anos em análise neste capítulo, percebemos que o ensino privado e o ensino público coexistem com constantes alterações nas suas dinâmicas, provocadas essencialmente pela influência do Estado e pelas sucessivas políticas educativas. A própria questão da privatização do ensino assume características muito peculiares e é geradora de opiniões contraditórias quanto às suas vantagens/desvantagens e quanto ao papel que devem desempenhar na sociedade. Está também patente na resenha histórica elaborada neste capítulo, o papel marginal que o Estado atribui ao ensino privado, já que através de vários despachos, leis, alterações da constituição, sempre o renegou ao seu papel de secundarização no ensino em Portugal (Cotovio, 2004). Quanto à autonomia, vários autores abordados (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998a; Madsen, 2005) mostram aspetos relevantes quanto às suas vantagens e desvantagens, não existindo um consenso generalizado nesta matéria.

No próximo capítulo iremos abordar a gestão e a liderança nas organizações e nas organizações educativas.

CAPÍTULO 2

Liderança nas Organizações

1. Considerações prévias
2. Gestão e Liderança nas organizações
 - 2.1 Concetualização da liderança organizacional
 - 2.2 Modelos de liderança no contexto organizacional
 - 2.2.1 Abordagem mecanicista
 - 2.2.2 Abordagem comportamental
 - 2.2.3 Abordagem situacional ou contingencial
 - 2.2.4 Abordagem transformacional
 - 2.2.5 Abordagem Organizacional
3. Gestão e Liderança nas organizações educativas
 - 3.1. Retrospectiva histórica
 - 3.2. Liderança e Gestão escolar
 - 3.3. Concetualização da liderança escolar
 - 3.4. Modelos de liderança no contexto escolar
 - 3.4.1. Liderança dispersa
 - 3.4.2. Teoria da Pedagogia de transformação
 - 3.4.3. Dimensões Ética, Moral e Cultural da liderança
 - 3.5. Características da liderança eficaz
 - 3.6. Liderança no contexto escolar privado
4. Síntese

“Os líderes não devem promover seguidores, mas sim criar condições e discursos que cultivem mais líderes” (Quantz, 2012, p. 28)

1. Considerações prévias

De que falamos quando utilizamos o termo liderança? E o termo gestão? Faz sentido distinguir gestão e liderança das organizações da gestão e liderança escolar? Estas são algumas interrogações que poderão ser colocadas quando abordamos esta temática. Contudo, e apesar do vasto volume de investigação realizado, tal como noutros domínios da literatura organizacional e das Ciências da Educação, nem sempre encontramos consenso na clarificação concetual dos conceitos enunciados.

Uma das primeiras imagens a reter é a de que “liderar implica a existência de um indivíduo que tem a capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001, p. 377) pressupondo que a liderança envolve um destinatário coletivo. A liderança enquanto liderança das organizações possui um vasto *know-How* tendo sido desenvolvidos vários modelos e teorias que, ao longo dos anos, foram sendo defendidas e criticadas por vários autores. Este ciclo pressupõe a explicação de conceitos que, sendo aplicados a situações distintas, ou não, e de forma diferenciada, produzem os mesmos resultados.

Nas organizações educativas as tarefas dos docentes mais experientes pautavam-se pela realização de tarefas administrativas, cuja responsabilidade se centrava na aprendizagem dos seus alunos. Na atualidade, os objetivos educacionais encontram-se “na mão de administradores profissionais *sui generis*, cuja responsabilidade primeira e única assenta na eficiência da organização” (Quantz, 2012, p. 24). Este compromisso com a eficácia educacional conduziu, na opinião deste autor, a um discurso de liderança educacional assente em propósitos do mundo empresarial. O profissionalismo do líder, objetivando a produção de resultados viáveis quanto ao desempenho dos alunos e à qualidade educacional, passaram a ser centrais regendo os objetivos nevrálgicos de uma liderança com sucesso (Weems, 2012).

Interessa também conhecer as características de um líder educacional eficaz, sendo que este será certamente melhor sucedido quando despende tempo para compreender a organização educativa. Vários autores enumeram características do líder de escolas que obtém sucesso. Uma ideia transversal a todos é que o líder deve promover um ambiente escolar democrático e familiar (Quantz, 2012). Este ambiente

difere de instituição para instituição, variando se a instituição é pública ou privada, ou ainda quanto à sua especificidade. Estas diferenças são visíveis, pelos ideais com que se regem as instituições educativas, pelo público-alvo e até pelos docentes que aí desempenham a sua atividade profissional.

Neste capítulo serão abordados mais aprofundadamente os conceitos de gestão e de liderança, tanto quando aplicados às organizações como no contexto educacional propriamente dito. Assim, começamos por abordar a liderança organizacional, de uma forma geral e especificando algumas teorias. Posteriormente, centramo-nos na gestão e liderança no contexto educacional. Segue-se uma revisão histórica quanto à evolução dos conceitos, tendo ainda lugar uma explanação dos mesmos. É ainda realizada uma abordagem mais aprofundada de alguns modelos e teorias da liderança educacional. Por fim, abordamos as perspetivas de vários autores quanto à liderança eficaz e quanto à liderança existente nas instituições de ensino privado.

2. Gestão e Liderança nas organizações

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, a palavra “liderança” quer dizer “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”.

Já no mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem até à sua morte. A sociedade necessita atualmente das organizações para viver, uma vez que “somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001, p. xxxi).

Neste capítulo iremos realizar uma reflexão teórica em torno do tema da liderança organizacional, analisando as diversas modalidades adaptadas à evolução das diferentes teorias organizacionais.

2.1. Concetualização da liderança organizacional

Desde há mais de um século que o estudo da liderança ocupa um lugar de relevo no campo da investigação, movimentando o mundo das organizações no sentido da procura do aumento da produtividade e da qualidade dos serviços prestados. Se é certo que a liderança envolve no seu processo um grupo de pessoas, também é verdade que o envolvimento dessas pessoas pode ser realizado de diversas formas. Passemos a uma reflexão mais ou menos aprofundada sobre a temática.

De acordo com Heifetz (1994) a liderança consiste em “mobilizar pessoas para lidar eficazmente com problemas difíceis.” (p. 15) A liderança não é portanto, a mobilização dos outros “para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (Fullan, 2003, p. 14) e é uma ação “desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos” (Costa, 2000, p. 16).

Sanches (1996) considera que a liderança pode ser desenvolvida e apreendida, sendo um “conjunto de competências que se aprendem exigindo formação não só ao

nível técnico e industrial, mas a outros níveis, quer seja da ação moral e de transformação” (p. 20).

Outro aspeto que também merece destaque é referido por Teles (2009b) que considera que a liderança “reflete obrigatoriamente as transformações globais que ocorrem no «mundo da vida lá fora»” (p. 18), sendo que os líderes são os promotores da criação de novos caminhos para que se alinhe a vida escolar e os procedimentos democráticos estipulados pela legislação em vigor, com respeito pelos valores e pela cultura da cidadania. Nesta mesma linha de pensamento, afiguram-se-nos importantes as afirmações de Firmino (2002), salientando que a “liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo que de algum modo se confunde com uma postura rígida de planeamento estratégico” (p. 112).

A liderança é, portanto, perspectivada por vários autores como um processo que permite a uma organização caminhar em direção aos seus objetivos, sendo que a escolha ou a tomada de decisão do líder irá ajudar o grupo a tomar as decisões mais adequadas.

Aliado a estes paradigmas de liderança está o conceito da capacidade do líder de pensar e desenvolver uma boa estratégia, permitindo atingir os objetivos pretendidos para a organização. Nos tempos caracterizados por constantes e rápidas transformações e pelo aumento de competitividade, as organizações têm de conseguir dar resposta às exigências dos ambientes interno e externo. Para uma melhor compreensão, recorremos à perspectiva de Chapman (1992, citado por Nóvoa, 1995), que faz uma descrição da liderança eficaz. Para o autor a eficácia da liderança é encontrada quando se promove estratégias concertadas de atuação e de estimulação do empenho individual e coletivo na realização de projetos. Ainda a acrescentar que, para que exista uma liderança eficaz, terá de ser perspectivado um objetivo explícito que será capaz de fazer a diferença e devem ser utilizadas estratégias suscetíveis de mobilizar muitas pessoas para enfrentarem os problemas mais difíceis (Fullan, 2003). Também Carapeto e Fonseca (2006, citados por Teles, 2009a) defendem que o conceito de liderança eficaz se relaciona com um “conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas potenciam os recursos humanos, fomentando a criatividade e a inovação” (p. 22). John Kotter (2007, citado por Teles, 2009b) considera ainda que essas capacidades podem ser melhoradas e aperfeiçoadas e que o primeiro passo está no reconhecimento que as empresas precisam, hoje, mais de líderes do que de gestores. É nesta linha de pensamento que defendemos

que os líderes terão de ser os principais impulsionadores da mudança, responsabilizando-se nos melhores e piores momentos pelas suas consequências.

Segundo investigadores envolvidos atualmente no projeto “sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa”, para que se faça funcionar a organização são necessárias dinâmicas de mudança e melhoria na organização, que poderão ser implementadas através da direção e da liderança. Para Quintas e Gonçalves (2010) a direção e liderança são dois conceitos distintos mas complementares: a direção depende da posição formal que determinados cargos ocupam; a liderança surge quando se possui a capacidade de exercer influência sobre os outros levando-os a mudarem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projetos comuns à organização.

Destacamos ainda a perspectiva de liderança que Estêvão (2000) defende, e que advogamos neste trabalho, salientando as diferenças entre a liderança, consoante a natureza de instituição (pública ou privada):

em termos éticos ou morais, as escolas públicas tendem a apresentar uma liderança mais normativizada e burocrática, virada sobretudo para o compromisso com as regulações e com um bem comum abstratamente concebido, ao passo que a liderança empresarial, sensível às oscilações do mercado, é mais visível nas escolas privadas, uma vez que estas tendem a orientar-se para resultados mais precisos. (pp. 39-40).

Importa agora explorar alguns dos modelos através de uma análise bibliográfica que retrata alguns modelos históricos, bem como modelos de aplicação mais recente.

2.2. Modelos de liderança no contexto organizacional

“Os seres humanos não sobrevivem muito tempo sem conceber teorias.

Estas dão sentido à vida quotidiana funcionando como um processo psicossocial do tipo categorização social” (Canavarro, 2005, p. 16)

Segundo Baptiste (2012) a vida organizacional pressupõe que todas as teorias da organização e da gestão se baseiem “em imagens ou metáforas implícitas que nos levam a ver, compreender e gerir organizações de formas particulares e distintas” (p. 226). As

concepções acerca da liderança evoluíram nas últimas décadas, surgindo diversos modelos e as denominadas teorias de liderança a eles associadas. Estamos a referir-nos quer a teorias que descrevem as características pessoais dos líderes, quer às teorias das relações humanas e teorias comportamentais, quer ainda às perspetivas sistémicas ou contingenciais, situadas num percurso que é simultaneamente histórico e epistemológico. Esta análise irá permitir orientar a nossa atenção para contextos que até poderão não estar interligados mas que funcionam como “um guia da ação e adquire a capacidade de previsão dos acontecimentos a partir dos conhecimentos que encerra na sua formulação” (Canavarro, 2005, p. 16). No seguimento destes pressupostos, iremos abordar algumas teorias organizacionais, fazendo uma pequena síntese descritiva de cada uma delas. Focamo-nos naquelas que tiveram um valor significativo para a construção teórica deste conceito, bem como aquelas, que nos permitem explorar a temática no contexto atual.

Começamos por fazer uma abordagem teórica à teoria dos traços, uma das mais antigas teorias sobre a liderança, segue-se a abordagem comportamental onde se destacam os estudos de Rensis Likert e Kurt Lewin, a abordagem situacional ou contingencial onde são de destacar a teoria situacional de Paul Hersey e Ken Blanchard e o modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchel e a abordagem transformacional. Terminamos com a abordagem organizacional que se baseia em perspetivas teóricas de análise comportamental.

2.2.1. Abordagem mecanicista

A abordagem mecanicista no quadro organizacional possui uma visão militar que sendo aplicada às organizações, descreve-as como elementos compostos por várias partes, que devem estar devidamente ordenadas e com interpelações claramente definidas (Canavarro, 2005).

Várias teorias defendiam esta abordagem. A teoria das relações humanas de Taylor presente nos anos 30 é uma delas, e defendia que se deveria selecionar trabalhadores com base nas suas características individuais. Taylor desenvolveu este quadro teórico aplicável às organizações tendo por base um pensamento mecanicista. Na sua opinião as organizações atingiram melhores resultados quando se selecionava um trabalhador para uma determinada função, formava-se esse trabalhador na execução

dessa função e incentivava-se o desempenho do trabalhador através de regalias monetárias (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001; Canavarro, 2005). No entanto esta teoria pecava pela “conceção redutora, maquinal do homem e das relações entre pessoas” (Canavarro, 2005, p. 29).

Quanto à liderança, interessa também referir a teoria dos traços que, sendo uma das mais antigas, foi alvo de diversos desenvolvimentos no decorrer dos anos 40. Esta teoria procurou encontrar traços físicos (peso, altura, aparência), psicológicos, sociais e intelectuais que permitiriam identificar um líder (Costa, 2000; Ferreira, Neves, & Caetano, 2001). Os traços de personalidade referidos como sendo essenciais num líder de sucesso foram a “inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, energia, intuição penetrante, capacidade de persuasão” (Rego, 1998, p. 58).

Segundo Costa (2000) os defensores da teoria dos traços pressupunham que existiriam determinadas características inatas e específicas dos bons líderes. Sobre este aspeto, Teles (2009a) refere que um “líder com características vincadas de personalidade é encarado como o “herói” carismático, que influencia o comportamento das pessoas” (p. 24).

Outras teorias, como a teoria dos dons ou teoria da meritocracia que valorizava o sucesso educativo e profissional e a conceção inata do bom professor (segundo alguns apologistas os professores dispensam formação e preparação pedagógica, bastando a formação na especialidade, caso o indivíduo possua alguns atributos pessoais), também encontram paralelismo com a teoria dos traços (Costa, 2000).

Importa ainda referir a perspetiva de Yukl (1994, citado por Rego, 1998) que, debruçando-se sobre as abordagens pioneiras das teorias dos traços, enuncia os mais relevantes para a eficácia dos líderes: “a energia e a capacidade para tolerar o *stress*, a autoconfiança, um elevado *locus* de controlo interno, a maturidade emocional, a integridade” (p. 70). Além dos traços enunciados, Yukl (1994, citado por Rego, 1998) considera ainda um conjunto de competências técnicas, interpessoais e conceptuais que serão relevantes para a eficácia dos gestores. As competências técnicas permitirão melhorar a supervisão do trabalho dos outros, facilitar o planeamento e a organização de operações, avaliar de forma mais objetiva e justa o desempenho dos colaboradores. As competências interpessoais, tais como a empatia, tato, diplomacia, permitirão criar, manter e desenvolver relações de cooperação com os colaboradores, melhorando o potencial de persuasão. Já as competências concetuais, tais como a intuição, pensamento

lógico, capacidade analítica e criatividade permitirão identificar tendências e realizar planeamentos mais eficazes (Rego, 1998).

Contudo, esta teoria começou a ceder o lugar a outras teorias, uma vez que, segundo Rego (1998) “as diversas décadas de pesquisa levadas a cabo neste domínio não permitiram suportar a premissa de que certos traços são absolutamente necessários para uma liderança eficaz” (p. 58), dando lugar a uma outra visão da liderança que tem como objeto de estudo o comportamento do líder e que corresponde às teorias sobre os estilos de liderança de que falaremos a seguir.

2.2.2. Abordagem comportamental

As abordagens comportamentais surgem, no contexto de algumas investigações, para tentar caracterizar o líder universal, mas partindo da observação do seu comportamento no exercício das suas funções. Destacam-se nestas abordagens os estudos da Universidade de Ohio e de Michigan, desenvolvidos em 1945 e liderados por Rensis Likert, e os três estilos de liderança idealizados por de *Kurt Lewin*.

No estudo desenvolvido pela Universidade de Ohio, os investigadores classificaram a liderança em quatro estilos: alta consideração/reduzida estrutura; alta estrutura/alta consideração; reduzida estrutura/reduzida consideração e ainda alta estrutura/reduzida consideração. Para os defensores desta perspetiva a liderança ideal depende das circunstâncias da situação (grau de consideração) e do comportamento do líder (grau de estrutura) (Teles, 2009a). Os responsáveis pelo estudo desenvolvido na Universidade de Michigan classificam o comportamento dos líderes em dois grupos: comportamento centrado na tarefa e comportamento centrado nas relações pessoais. Na continuidade destes estudos, Likert (1967, citado por Ferreira, Neves & Caetano, 2001), ao refinar e aprofundar os conceitos e as abordagens sobre o entendimento do comportamento da liderança, procurando relacionar a chefia com a liderança, vem propor quatro estilos de liderança: autocrático-coercivo, quando o líder decide o que há que fazer, quem, quando e como deve ser feito; autocrático-benevolente, quando o líder toma as decisões sobre as tarefas, mas os subordinados têm alguma liberdade e flexibilidade no desempenho das mesmas; consultivo, quando o líder consulta os subordinados antes de estabelecer os objetivos e de tomar as decisões mais relevantes; participativo, quando existe um envolvimento completo dos empregados na criação dos

objetivos e na preparação das decisões (Teles, 2009a; Teixeira, 1998). Em síntese, o investigador preconiza a tese de que uma organização será mais eficaz se caminhar dos estilos de liderança autocrático-coercivo e autocrático-benevolente para os estilos consultivo e participativo (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001).

A teoria de campo, desenvolvida por Kurt Lewin destaca que o comportamento resulta de um conjunto de fatores, constituindo uma relação dinâmica e de interdependência, que coexiste no ambiente em que é desenvolvida a sua atividade (Teixeira, 1998). Lewin desenvolve três estilos de liderança que caracterizam o estilo de comportamento para liderar: o estilo autoritário, o democrático e permissivo.

Segundo Maya (2000) o estilo autoritário caracteriza-se pela imposição de determinados processos decididos unilateralmente por parte do líder, esperando a obediência por parte dos que lhe estão subordinados. Sampaio (2004, citado por Teles, 2009a) refere que neste estilo de liderança “apenas o líder fixa as diretivas, sem que nelas o grupo participe” (p. 28), estabelecendo com rigidez todo o processo de organização do trabalho.

O estilo democrático caracteriza-se por tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com os intervenientes num determinado processo. Para Teles (2009b) o líder democrático indica as grandes linhas de atividade, distribui responsabilidades e tem em conta as preferências pessoais. Para Teles (2009a) o líder assume-se “como condutor e orientador do grupo ou subordinados e incentiva a participação democrática” (p. 28).

No estilo permissivo, também designado como liderança liberal, o líder abstém-se da função de liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões “deixando-o completamente à vontade e sem controlo” (Teles, 2009a, p. 28). O autor conclui que há vantagens da liderança democrática “em termos de quantidade e qualidade de desempenho e das relações interpessoais” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001, p. 380), quando comparadas com o estilo de liderança autoritário e permissivo.

Para Costa (2000) é a partir desta abordagem comportamental que se reconhece que os líderes podem ser treinados e que a liderança se aprende. Todavia, esta orientação não resiste “às conceções sócio organizacionais dos anos 60” (p. 20), havendo uma crescente insatisfação devido à solidez teórica do modelo na formação e seleção de cargos de chefia (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001). No início desta década, a perspetiva da liderança alterou-se, dando lugar a outra visão na qual a liderança é percecionada como dependente dos contextos ou das situações, perspetivando que um

líder possa ser eficaz num determinado comportamento, mas ineficaz noutro contexto diferente. Em termos de análise organizacional, estas novas teorias enquadram-se nas teorias contingenciais ou situacionais e vieram colocar em causa a visão mecanicista da liderança que vinha a ser defendida até ao momento

2.2.3. Abordagem situacional ou contingencial

Segundo Costa (2000) a abordagem situacional/contingencial parte do pressuposto que “não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação” exigindo-se um tipo de liderança para que se consiga alcançar a eficácia dos subordinados em cada uma das situações, pelo que o “líder deverá ajustar-se a um determinado grupo de pessoas” (p. 29). Esta abordagem defende que é o contexto, a motivação, a capacidade dos liderados, a estruturação da tarefa, o posicionamento na estrutura hierárquica, entre outras contingências que desempenham um papel fundamental na determinação do comportamento ideal e das características pessoais de um líder de sucesso (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001). Pretende esta abordagem “ajustar a organização às características, quer do seu ambiente externo quer interno” (p. 21), das tecnologias e dos processos utilizados, bem como dos comportamentos dos membros aos objetivos coletivos. Os estudos mais representativos são a teoria situacional de Paul Hersey e Ken Blanchard, e ainda o modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchel.

O modelo de Hersey e Blanchard (1977) baseia-se na ideia de que a capacidade de influência do líder não depende apenas dele, variando de acordo com a maturidade dos subordinados e com as características da situação (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001; Teles, 2009a). A maturidade dos subordinados é a “capacidade e a vontade das pessoas assumirem a responsabilidade pela direção do seu próprio comportamento” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001, p. 388), podendo ser avaliada numa escala de quatro intervalos: pouca maturidade; alguma maturidade; bastante maturidade e muita maturidade. A liderança situacional, além de utilizar duas dimensões (o comportamento da tarefa e o comportamento da relação), defende a adoção de quatro estilos de liderança, os quais estão associados aos quatro estádios distintos de maturidade dos subordinados. Hersey e Blanchard (1977, citados por Teixeira, 1998) defendem que o

líder eficaz é aquele que consegue diagnosticar a situação e o nível de maturidade em que os subordinados se encontram, e adotar o estilo de liderança mais adequado.

Segundo Teixeira (1998), Ferreira, Neves, & Caetano (2001) e Firmino (2002) os quatro estilos de liderança são: comando, orientação, apoio e delegação. O estilo de liderança apelidado de comando surge quando a orientação é para a tarefa e não para o relacionamento, devendo ser usado pelo líder quando os subordinados não estão preparados nem com desejos de tomar decisões. A orientação surge quando remete para a tarefa e para o relacionamento entre pessoas excluindo a sua participação e a autonomia no trabalho, devendo ser aplicado quando os subordinados ainda não são capazes, mas querem fazer corretamente as tarefas. No estilo de liderança apoio, o líder apresenta um estilo com alto relacionamento e baixa orientação para as tarefas e aplica-se quando os subordinados são capazes de realizar corretamente as tarefas mas não estão motivados. O estilo delegação é de baixo relacionamento e de baixa orientação para as tarefas, o que acontece quando as pessoas têm maturidade, competência e vontade para responder ao que lhes é pedido, libertando o líder do apoio sistemático.

O modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchell (1974, citado por Firmino, 2002), conhecido como a teoria do “caminho-objetivo” assenta em quatro perspectivas interligadas, que têm em atenção o comportamento da liderança, as características dos subordinados, a característica da tarefa e o efeito da liderança na motivação. Para Firmino (2002) este modelo “possibilita que o líder alcance a eficácia, recorrendo à motivação dos subordinados, com maiores recompensas e maior satisfação em função das metas atingidas” (p. 121). Assim, segundo Teixeira (1998) “o desempenho dos trabalhadores pode ser melhorado pelo líder que lhes assegure, e ajude a atingir recompensas desejadas como consequência da realização de objetivos da organização” (p. 146). House e Mitchell (1974, citado por Ferreira, Neves, & Caetano, 2001) identificam quatro tipos de comportamento de liderança – diretivo, apoiante, participativo e orientador – devendo o líder, para ter sucesso, adotar cada um dos comportamentos de acordo com a situação que enfrenta. Este modelo acaba por pecar, pela dificuldade de validação das variáveis, resultando em investigações com resultados, por vezes, contraditórios (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001).

Em resumo, os modelos situacionais ou contingenciais preocupam-se somente em prescrever propostas que adaptam a relação líder-liderado às diferentes situações. Para Ferreira, Neves e Caetano (2001) os modelos relegam para segundo plano a descrição e explicação das regularidades observadas durante o processo de liderança e

são redutores ao considerarem que a relação entre o líder e os atores liderados é uma relação determinística, no sentido em que é o líder que se adapta simplesmente à situação quando, em muitos casos, “esta relação é influenciada pela interação líder-liderado” (p. 390).

Só posteriormente os modelos de liderança reconheceram a importância do ambiente do meio envolvente para a capacidade de liderar com eficácia, surgindo assim a abordagem transformacional da liderança.

2.2.4. Abordagem transformacional

A partir dos anos 80 surge assim uma nova visão da liderança que trouxe para o centro de atuação dos líderes as questões da criação e da gestão da cultura, tendo como mote da sua ação a dimensão simbólica (Costa, 2000). A liderança transformacional foi expressa pela primeira vez por Burns em 1978 quando se referia à influência dos líderes que

introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações, deixando marcas indeléveis [...] inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos [...] apelando a ideais elevados e valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio (Rego, 1998, p. 392).

Este modelo adota uma posição diferente, relativamente aos anteriores, reconhecendo o fator humano, a existência de culturas fortes e de valores partilhados como condição de sucesso na liderança. Para Teles (2009b) o modelo transformacional motiva as pessoas a ir mais longe, a superar as expectativas, o que conduz a desempenhos mais altos. Contrariamente aos modelos anteriores, a abordagem transformacional “faz questão de articular os objetivos definidos pelo líder com os seguidores, na intenção de os envolver na visão e na missão da organização, contribuindo para a melhoria dos processos.” (p. 10). Na mesma linha de raciocínio, Luck (2008, citada por Teles, 2009b) descreve a liderança transformacional como sendo uma “liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de

verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo” (p. 33).

Teixeira (1998) apelida os líderes transformacionais de “líderes de crises” porque são líderes carismáticos e a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinárias. Para Conger e Kanungo (1988, citados por Teixeira, 1998) os líderes carismáticos possuem “autoconfiança, uma visão, forte convicção e capacidade de comunicar, comportamento fora de comum, apreciado como um agente de mudança, e forte sensibilidade à evolução das forças do ambiente” (p. 155). Ferreira, Neves e Caetano (2001) sublinham que o líder transformacional dirige os seus liderados na direção dos objetivos estabelecidos, motivando-os e clarificando os papéis e exigências da tarefa. Outros autores, Rego e Cunha (2004, citados por Trigo e Costa, 2008) sublinham que se encontra subjacente a esta abordagem a noção da “necessidade de escrutinar a moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação, e moralidade dos processos de escolha e ação dos líderes” (p. 566), visto que, no limite, dois líderes podem ter comportamentos transformacionais iguais, mas serão os seus valores que os irão diferenciar. Rezende (2010) refere que são quatro os constituintes essenciais de um líder com uma abordagem transformacional, sendo eles:

a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança; o componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos, para atingir as metas; o componente de respeito pelos subordinados, no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio e de estímulo aos colaboradores com novas metas e novos métodos para as atingir. (p. 6)

Neste sentido, o líder transformacional é, portanto, um líder com capacidades que são mais facilmente percebidas e objeto de admiração e de confiança. Iremos agora abordar a visão organizacional da liderança que coloca em foco a cultura organizacional.

2.2.5. Abordagem Organizacional

A conceção das organizações como homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas e hierarquizadas, controladas e dirigidas segundo uma determinada coerência e racionalidade, parece estar posta em causa. Segundo Costa (2000) as organizações de hoje, enquadradas na denominada pós-modernidade, são entendidas como “organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias” (p. 24). Surgem, assim, as visões da liderança que colocam no centro de atuação dos líderes a criação e a gestão da cultura organizacional. Nesta linha de pensamento, Costa (2000) propõe uma visão da liderança que classifica de ambígua, inspirando-se na perspectiva diferenciadora defendida por Martin (1992, citado por Ferreira, Neves, & Caetano, 2001) que alerta para a existência de diversas subculturas, para a falta de consenso geral e ainda para a presença de conflitos no interior das organizações e na perspectiva fragmentadora defendida também por Martin (1992, citado por Ferreira, Neves, & Caetano, 2001), cuja atenção se centra nos níveis de ambiguidade e de confusão existentes na chamada cultura da organização. No seu entender, os atores, neste contexto, passam a deter um importante papel estratégico nas organizações. Esta conceção organizacional tem o seu enquadramento teórico nas perspectivas de análise organizacional, tais como a anarquia organizada, os modelos micropolíticos, a teoria do caos, a perspectiva (neo) institucional, entre outros, os quais vieram romper com o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava as anteriores abordagens neste domínio (Costa, 2000).

Já sobre a teoria do caos, Fullan (2003) afirmava que é importante estar no limiar do caos, pois é precisamente aí que reside a criatividade. Assim, os líderes “conseguem tolerar a ambiguidade necessária para nunca secar a fonte da criatividade, embora, ao longo do seu percurso (desde que tanto eles como o grupo saibam o suficiente), procuram sempre uma determinada coerência” (p. 18).

Para Nóvoa (1995) o surgimento da cultura organizacional ocorre após as organizações “terem sido vistos como máquinas, como organismos e como cérebros” (p. 28). Outros autores, Moran e Volkwein (1992, citados por Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1996), defendiam que a abordagem comportamental pode ser vista sob quatro perspectivas: estrutural, percetiva, interacionista e cultural.

Numa perspetiva estrutural, o clima organizacional é visto como um conjunto de características que descrevem objetivamente uma organização e influenciam o comportamento dos indivíduos.

Na perspetiva perceptiva defende-se que os indivíduos reagem às variáveis que encontram, de acordo com o modo como as percebem e interpretam: “o clima percebido revela-se de importância para o indivíduo, na medida em que é a expressão da forma como entende o seu ambiente de trabalho, o qual até pode ser diferente do percebido por outros” (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996, p. 310).

A perspetiva interacionista foca a importância das interações entre os membros de uma organização, sendo que esta interação irá influenciar a forma como o indivíduo percebe o clima organizacional.

A perspetiva cultural pressupõe que o significado atribuído pelo indivíduo ao clima organizacional é o mais importante, o qual se expressa sobre a forma de valores, normas e mitos (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001).

A este propósito, Costa (2000) apelida “de líder cultural aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura de organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos)” (p. 23), por forma a criar nos subordinados uma entidade, uma mobilização coletiva que os inspire e os motive. Uma cultura forte, onde os valores de coesão e união fazem parte de uma organização, é utilizada, habitualmente, como trunfo estratégico da empresa (Canavarro, 2005).

Nas organizações pode ser desenvolvida uma cultura forte, mas isso não invalida o surgimento de subculturas, porque nem todas as pessoas lidam com os mesmos problemas, se encontram nas mesmas situações e recebem a mesma informação (Canavarro, 2005). Teles (2009b) refere que é objetivo do líder numa cultura organizacional é de criar condições para que os atores possam atingir as suas metas pessoais, através de um estilo que seja baseado em valores humanos e sociais, sem esquecer o processo de motivação. Assim, a abordagem da cultura organizacional centra-se nos líderes que são um “elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (Nóvoa, 1995, p. 29).

Considerando o objetivo do nosso estudo, iremos agora centrar a nossa atenção a gestão e na liderança das organizações educativas realizando uma retrospectiva histórica e focando alguns modelos de liderança que se aplicam no contexto escolar.

3. Gestão e Liderança nas organizações educativas

Sendo certo que a economia influencia a educação, também esta influencia todo o desenvolvimento económico, social e cultural civilizacional. Por este motivo, sobre a escola exercem-se crescentes pressões que tentam promover o aumento da qualidade do serviço educativo prestado, tornando-se assim cada vez mais importante refletir sobre a problemática da organização escolar e, por consequência, da sua liderança, dada a importância que esta assume nos contextos educativos.

Neste capítulo iremos realizar uma reflexão teórica sobre a gestão e a liderança escolar, analisar os vários modelos de liderança no contexto escolar e a liderança escolar no contexto privado.

3.1. Retrospectiva histórica

As primeiras perspetivas sobre a liderança e a gestão escolar como empresa remetem-nos para as primeiras décadas do século passado. O «New Movement», surgido nos anos 60, constituiu a primeira tentativa de criar uma teoria da administração educacional através das teorias das organizações, tendo contudo tido pouco impacto junto das práticas de gestão nas escolas (Barroso, 1991). Em particular nos Estados Unidos da América (E.U.A.), a estruturação da gestão escolar começou por ser influenciada por modelos mecanicistas de gestão das empresas onde o domínio pedagógico tendia a ser relegado para um segundo plano, sendo esta gestão dominada por modelos burocráticos (Sanches, 1996).

Max Weber, intimamente ligado às teorias burocráticas, descreve que a forma ideal de uma organização enfatizar a racionalidade e a consistência é com a existência de um sistema ordenado de supervisão, de subordinação e uma unidade de comando (Teixeira, 1998). Aos empregados seria dado um tratamento equitativo, sendo atribuídas áreas específicas de atuação e responsabilidades na base das suas competências e capacidades. Esta abordagem enfatiza aspetos formais e estruturais de uma organização, realçando “conceitos como o da impessoalidade, autoridade, especialização e sistema de regras” (Canavarro, 2005, p. 31). À luz desta abordagem a escola é uma estrutura social, com atividades e normas claramente definidas, cujas ações perspetivam atingir metas idealizadas para que haja congruência entre os meios e os fins (Pinheiro, 2011).

Nas décadas de sessenta e setenta, segundo Barroso (1991) assistimos a profundas alterações nas conceções da liderança educacional e nos próprios sistemas de liderança escolar, um pouco por todos os países ocidentais tendo-se observado uma mudança de paradigma que marca a rutura com as teorias gerais da administração.

A crítica fenomenológica de Greenfield e as perspetivas defendidas por Cohen e March que colocam em evidência a anarquia nas organizações educativas, ou ainda a perspetiva de Weick que caracteriza a escola como um sistema que está debilmente ligado a outros elementos, constituíram os primeiros contributos para a rutura com as teorias gerais da administração, colocando em causa a aplicação das teorias tradicionais de administração (Barroso, 1991).

Em Portugal, o período após a revolução do 25 de Abril e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86 de 14 de Outubro) foram dois momentos significativos na história da evolução dos conceitos de educação, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

No período anterior à revolução de 1974, prevalecia um regime político autoritário, cuja administração escolar era exercida por docentes nomeados pelo Ministério da Educação que impunham as decisões emanadas do respetivo ministério. Barroso (1991) refere que se tratava de uma liderança racional (orientada para objetivos precisos e consensuais), burocrática-mecanicista (conduzida por uma estrutura hierárquica) e centralizadora, que tinha como função assegurar a rotina de um ensino estandardizado.

Etapas a etapas, grau a grau, após o fim do regime de Salazar e ainda durante os anos conturbados do período revolucionário, foi-se implementando o regime democrático, sendo que na resenha histórica da evolução destes conceitos podemos falar na existência de três etapas marcantes: a eliminação do sistema de nomeação do Reitor/Diretor por decreto ministerial; a instituição de um modelo democrático de gestão escolar e a legislação que definia a submissão dos critérios administrativos aos de ordem pedagógica (Teles, 2009b). É durante estes anos que surge nas escolas o conceito de autonomia de escolas, embora o termo utilizado tenha sido a gestão democrática ou autogestão pedagógica. Até à publicação do Decreto-Lei nº. 769-A/76, de 23 de Outubro, que veio reconstruir o paradigma da centralização, as escolas foram geridas por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, abertos à participação de professores, alunos e funcionários, tendo o poder de decisão sobre determinadas áreas tais como: manuais e textos de apoio,

conteúdos curriculares, calendários escolares, avaliação, entre outros elementos organizacionais. A este propósito, Lima (2006) destaca a complexidade, a heterogeneidade e, por vezes, o hibridismo das orientações produzidas nas últimas décadas, com especial enfoque para o após 25 de Abril de 1974 e até à atualidade.

Na opinião de Barroso (1991) é durante estes anos que emergem nas organizações educativas as duas perspetivas já referidas: a «anarquia organizada» de Cohen e March e os «sistemas debilmente acoplados» de Weick. O mesmo autor refere que a «anarquia organizada» resulta da incerteza dos objetivos, da escassa clareza dos processos de ensino e da participação variada de vários atores. O «sistema debilmente acoplado» surge devido à relação ténue existente entre os seus vários elementos.

No quadro do decreto de 769-A/76, e parafraseando Barroso (1991), “assiste-se a uma evolução, em muitas dessas escolas, duma estrutura de tipo «burocracia mecanicista», para uma estrutura do tipo «burocracia profissional»” (p. 69). Segundo a interpretação de Éthier (1989, citado por Barroso, 1991), numa estrutura do tipo «burocracia profissional» existe uma distribuição da coordenação pelas várias partes da organização, atribuindo aos professores alguma autonomia na gestão da sala de aula, na aplicação de métodos de aprendizagem e de métodos de avaliação de resultados. É ainda referida como existindo uma maior preocupação na formação e aperfeiçoamento profissional.

Durante os anos 80 houve vários momentos de crise de liderança na educação, motivados pela baixa confiança social nestas organizações, devido ao desemprego, queda de padrões de trabalho e declínio da produtividade, pelo que foram instituídas reformas educativas por vários governos. Assistimos, por isso, à passagem da «liderança burocrática» para a «liderança pedagógica», que representou, segundo Sanches (1996), um progresso bastante importante, na medida em que, pela primeira, vez se deu importância às questões educacionais, em detrimento das questões administrativas. Também para Costa (2000) o estilo de liderança que mais se aplica à escola é a liderança pedagógica, porque os líderes comprometem-se a construir, servir e proteger a escola, apelando ainda a todos os atores para o seu necessário empenho e responsabilidade.

Em Portugal, a institucionalização da gestão democrática das escolas, que ocorrera após 1976, passou por várias fases. Em 1991, com a entrada em vigor do decreto-lei n.º172/91 de 10 de Maio que viria a ser instituído, em regime de experimentação em cerca de meia centena de escolas, existiram algumas alterações no

regime da direção, administração e gestão escolar de forma a introduzir “algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”.

Na opinião de Barroso (1991) a aplicação do Decreto-Lei atrás referenciado, por substituir uma gestão colegial por uma gestão unipessoal, assume-se como um voltar à conceção organizacional próxima da «burocracia mecanicista» existente no período anterior ao Decreto-Lei 769-A/76, sendo que, e citando Mintzberg (s/d, citado por Barroso, 1991), “as organizações de tipo burocrático mecanicista conduzidas por um gestor profissional, negam o sentido de empenhamento das pessoas e reduzem assim os sistemas humanos e estruturas vazias e impessoais” (p. 78). Para Barroso (1991) os professores, apesar de deterem algum controlo sobre o seu próprio trabalho, continuam a ser submetidos a um conjunto de normas centralistas que pode reduzir a capacidade de gerir de um maior número de professores.

Em 1998, dá-se o culminar da institucionalização da gestão democrática das escolas, após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que introduz alterações estruturais e morfológicas significativas face ao regime instituído em 1976, deixando cair as alterações do decreto-lei n.º 172/91 de 10 de Maio atrás enunciado e que voltou a garantir o importante princípio democrático da eleição de órgãos colegiais de gestão (Lima, 2006). Ainda segundo Lima (2006) este decreto-lei revelou-se, ao longo do tempo, impulsionador de “muita gestão para reduzida democracia”(p. 12). Sob a influência deste paradigma enfatiza-se a responsabilidade do diretor de escola/presidente do conselho executivo pelo desempenho dos professores, alunos e funcionários e pelo carácter competitivo da escola em comparação com outras instituições. Estes diretores/presidentes eram vistos como especialistas, tanto em termos de questões de gestão, como em termos pedagógicos. No entanto, tal como Sanches (1996) afirma, “apesar das responsabilidades novas que se atribuem aos líderes escolares, em países como o Canadá e Estados Unidos da América, o cargo de diretor de escola continua a ser de nomeação e é exercido num quadro que permanece hierárquico” (p. 19).

Paralelamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo assume-se como um documento que tem atitude reformista e que se traduziu numa proposta de mudança da conceção de uma escola democrática e participativa. Segundo Lima (1996) a escola passa a ter competência para definir e traçar o caminho que quer e deseja seguir,

baseando-se em critérios de flexibilidade e de responsabilidade mútua, instrumentalizados pelo Projeto Educativo. Todavia, “a autonomia proclamada continua limitada por um conjunto de normas centralistas” (p. 3), sendo que esta ambiguidade ideológica coloca alguns obstáculos à liderança, pois complexifica a sua atuação no que respeita à participação democrática dos atores envolvidos.

Lima (2006) defende que o conceito de autonomia, a par de outros tais como o de descentralização, participação e cidadania, tem representado, nas últimas duas décadas “um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com poucas consequências democráticas na governação e administração das escolas” (pp. 7-8). Já para Nóvoa (1995) a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, que não se limita a reproduzir e aplicar as normas e os valores do macro sistema, utilizando a sua autonomia para criar normas e fazer aplicar os seus valores. Sanches (1996) defendia neste contexto que “líderes, mais do que gestores, são necessários em tal contexto. Esta mudança é tanto mais necessária quanto se tem assistido, tanto em Portugal como em outros países, a um alargamento das bases de legitimação e dos públicos de liderança, já que a vida escolar se desenrola em comunicação com novos parceiros: as famílias, as instituições locais, económicas ou administrativas” (p. 22). John Dewey há meio século atrás, manifestava uma opinião que, mais recentemente, voltou a ser discutida, ao defender que os professores deveriam participar mais na liderança das escolas, pois considerava um desperdício para a educação o facto de estes não terem uma participação ativa nas decisões da política de escola (Costa, 2000).

Mais recentemente, as várias reformas no campo da educação voltam a focar a sua atenção no provisionamento de mais autonomia às escolas e à atribuição aos seus atores de um importante papel na gestão. Surge assim o Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril que cria figuras com impacto na eleição de um novo gestor, atribui um papel importante aos professores, funcionários, pais, autarquias e à comunidade escolar, através da criação do Conselho Geral, órgão máximo ao nível da gestão e administração do estabelecimento de ensino. Este decreto-lei evidencia ainda mais autonomia para as escolas essencialmente ao nível pedagógico.

Terminada esta referência histórica ao papel da escola e dos modelos de liderança associados, é importante definir liderança e gestão escolar, uma vez que são dois conceitos regularmente utilizados.

3.2. Liderança e Gestão escolar

A distinção entre liderança e gestão é importante, porque são conceitos que facilmente se confundem, tanto no contexto organizacional como escolar, mas que são necessariamente diferentes. Consoante os pontos de vista e os autores, alguns consideram a liderança um caso particular da gestão enquanto outros a perspetivam como algo mais global, sendo a gestão um caso particular do processo de liderar. Numa perspetiva mais organizacional, a liderança pode ser considerada como a atividade mais importante dos “executivos de topo, enquanto que as atividades de gestão passam a um nível subsidiário” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001, p. 391).

Sobre a liderança, Heifetz (1994, citado por Fullan, 2003), referia que esta não era a mobilização para outros “resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (p. 14). Na perspetiva de Teixeira (1998) a liderança é apenas uma das muitas tarefas de um gestor, e a forma como ela é exercida tem uma grande repercussão nas organizações. Ainda assim, o autor refere que “nem todos os líderes são gestores” e do mesmo modo, “nem todos os gestores, só porque o são, são líderes” (p. 139). Sobre este conceito, Teles (2009a) refere que a liderança é uma variável organizacional capaz de gerar algum impacto nas práticas de gestão, sendo que um líder é alguém que intervém nas motivações dos seus seguidores, que suscita admiração e o respeito da sua equipa, pelas suas competências, pela sua coerência, dinamismo e pelos seus valores. Para Teles (2009a) a liderança educativa é um “papel de difícil assimilação” (p. 67), visto que é exigido aos líderes que, tanto dirijam o funcionamento da organização educativa e da parte administrativa, como exerçam o papel de liderança educativa.

Fazendo uma incursão pelas definições atribuídas por alguns autores ao conceito de gestão podemos referir Mintzberg (1975, citado por Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996) que destaca três papéis que fazem parte das funções do gestor: os papéis interpessoais (protocolo, liderança e ligação), os informacionais (centro nervoso, difusor e porta-voz) e os decisoriais (inovação, resolução de problemas, afetação de recursos e negociação), sendo que a liderança surge nos papéis mencionados e é entendida como a responsabilidade pela direção e motivação dos atores. Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996) acrescentam que as principais funções do gestor são planear, organizar, dirigir e contratar, de modo a manter em funcionamento a organização, tendo como metas a realização dos planos e dos objetivos previamente traçados.

Destacamos ainda a opinião de Carapeto (2006, citado por Teles, 2009b) sobre a gestão. O autor defende que a gestão é um processo que tem a finalidade de produzir resultados relevantes, mantendo o sistema e as estruturas existentes. Para tornar ainda mais clara a distinção sobre os dois conceitos, importa citar Fullan (2003), quando este menciona que a distinção entre liderança e gestão é mínima, uma vez que “os conceitos se sobrepõem e porque todos necessitamos de ambas as qualidades” (p. 14).

No entanto, parafraseando o autor, “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.” (p. 14), uma vez que os problemas de hoje são complexos e exigimos aos nossos líderes que nos apresentem soluções, que sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados e obrigamo-los a decidir e a agir a uma velocidade cada vez mais rápida. Ainda assim, quando se identifica um gestor podemos não estar perante um líder, porque não se trata de uma situação de causalidade linear, nem de conceitos sinónimos. São vários os líderes efetivos que não exercem funções de gestão organizacional, bem como serão inúmeros os gestores escolares que, absorvidos nas suas tarefas administrativas, não lideram a sua equipa e todos os atores de uma organização escolar (Costa, 2000).

Ainda sobre o gestor e o líder, e concluindo a distinção dos conceitos, acrescentamos a opinião de Firmino (2002). Para o autor o gestor realiza uma gestão a curto prazo, em função de metas pré-estabelecidas, zelando pela ordem no interior da organização. O líder inspira-se na visão, na motivação das equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo, não se confundindo com uma postura rígida de planeamento estratégico.

3.3. Concetualização da liderança escolar

No que respeita ao percurso conceptual da teorização da liderança as escolas enquanto organizações, estas não escapam ao debate que inúmeros estudos e teorias sobre estilos de liderança têm vindo a proporcionar, tendo-se tornado, enquanto organizações, objetos de estudo específicos. No que diz respeito a este tipo de organizações, partilhamos das ideias de Costa (2000) quando refere que:

Se por um lado, reconhecemos à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação

normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial (p. 26).

Também Sergiovanni (2004) defende que a liderança escolar está subjacente aos objetivos primordiais das organizações educativas. Assim, as raízes da liderança escolar surgem pela necessidade de:

Prestação do serviço do bem comum, na superação das necessidades da escola, em fazer um visionamento que protege a escola e a mantém no rumo certo, clarificando os objetivos, promovendo a unidade e ajudando as pessoas a perceber os problemas que enfrentam e a encontrar soluções (Teles, 2009b, p. 18).

A mudança de paradigma das teorias de administração, a partir dos anos setenta, permitiu destacar as características próprias da escola enquanto organização. Antes aplicavam-se, indiscriminadamente, nas escolas e nas empresas, as teorias de Taylor (organização científica no trabalho), Fayol (teoria da administração), Max Weber (burocracia) ou Henry Mintzberg (burocracia mecanicista) ou outras já referidas anteriormente. No entender de Sanches (1996) estas teorias revelavam-se insuficientes no contexto educacional, porque negligenciavam a dimensão axiológica e intercultural da prática educacional. Esta mudança ganhou relevo entre os estudiosos, fundamentalmente por dois fatores: “O movimento das escolas eficazes”, surgido nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman, e o surgimento consistente das “teorias de organização e administração escolar” (Trigo & Costa, 2008).

Barroso (1991) atestava a mudança evidenciada pelos movimentos surgido nos Estados Unidos da América, referindo que se assistia a uma profunda alteração na forma de encarar as questões da organização e administração de estabelecimentos de ensino, sendo que a escola enquanto organização ganhou um lugar de destaque em vários estudos realizados sobre a liderança. A escola, sendo vista como uma organização que possui uma visão de “anarquia organizada ou sistema debilmente acoplado necessita de ter estruturas e processos de gestão ajustadas às suas características” (p. 84), tais como uma gestão participativa, um planeamento estratégico, e outros processos que visem atingir a excelência. Também Nóvoa (1995) defendia que as escolas são instituições de um tipo muito particular e que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina, na medida em que

a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da ação educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e de intervenção. (Pág. 16)

Na mesma linha de pensamento, Sanches (1996) refere que é delicado o papel da liderança numa instituição de ensino, uma vez que é difícil conciliar “racionalidade técnica com as manifestações tangíveis e intangíveis da vida axiológica e da pluralidade cultural das escolas” (Pág. 13). Para Costa (2000) a liderança escolar seria o meio para o desenvolvimento da ação educativa e pedagógica nas escolas, situando-se nas defendendo que a liderança deve ser participativa, colaborativa, emancipatória, recusando assim as visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança. Embora se possa afirmar que as organizações escolares relevam uma liderança peculiar quando comparadas com as restantes organizações, não deixa de ser verdade que não existe um fosso entre a liderança das instituições e a liderança na educação. Na verdade, estas têm cada vez mais pontos em comum sendo que as escolas podem aprender com as melhores empresas, observando a sua inovação e o método de obter bons resultados (Fullan, 2003).

Mais recentemente, Teles defende que “não se pode ignorar que as escolas se regem pelos trâmites gerais comuns às demais organizações, os quais se foram adequando conforme as orientações apontadas pelos teóricos da respetiva área” (Teles, 2009b, p. 17) e que a escola “como organização depende de modelos de análise organizacional e de orientação normativa que são importados de outros contextos, nomeadamente do empresarial” (Teles, 2009a, p. 40).

Neste envolvimento faz sentido referir as características específicas apontadas para descrever a liderança nas organizações escolares. Costa (2000) faz referência à vertente pedagógica como o centro da sua ação, defendendo ainda que a escola não pode ser vista só como uma organização democrática, mas sim como uma organização onde as práticas da democracia são objeto da sua ação, onde existe uma pedagogia de justiça e onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem.

O mesmo autor identifica seis marcos que sinalizam o fenómeno da liderança nas organizações escolares. São eles: liderança dispersa, uma vez que a liderança constitui-se como um fenómeno “disperso que percorre os diversos níveis, sectores e

agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal” (p. 29) e encontra-se presente entre as várias estruturas, processos e indivíduos das organizações escolares; relatividade da liderança, que identifica a ambiguidade da liderança nas organizações escolares, uma vez que é entendida “de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais” (p. 29); liderança e democracia escolar, que reconhece que o funcionamento da vida escolar deverá ser pautado por procedimentos democráticos, pelos princípios da igualdade, da autonomia, da justiça e da equidade; liderança e colegialidade docente, que descreve o fenómeno do processo que se desenrola *inter pares*, sendo “os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação” (p. 29); liderança enquanto saber especializado, refere que a liderança é constituída por um conjunto de competências que se aprendem; distinção entre liderança e gestão, porque “não estamos, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem parente conceitos sinónimos” (p. 30).

A alusão à participação dos professores na liderança escolar é evocada por autores como Sanches (1996), Costa (2000) e Quantz (2012). Para Sergiovanni (1990, citado por Sanches, 1996) “os líderes pedagógicos legítimos, se temos que os ter, então, devem ser os professores. E os diretores de escola devem ser os líderes dos líderes: as pessoas que desenvolvem a liderança instrucional dos professores da sua escola” (p. 25). Para Sanches (1996) “o poder e liderança dos professores só será realidade quando estes contribuírem para o conhecimento profissional da comunidade, possuírem um conhecimento crítico das políticas educativas, e valorizarem a autonomia e colegialidade profissionais” (p. 25). Porém para Quantz (2012) a “liderança encontra-se entre os professores, entre os funcionários, entre os alunos e alunas, assim como no seio dos pais e da comunidade em geral” (p. 27), defendendo que a escola deve possuir uma liderança verdadeiramente democrática.

Interessa agora conhecer as diversas perspetivas que alguns países têm da eficácia na liderança escolar e do papel do seu líder, visto que tem vindo a assumir um papel de crescente relevo no sentido de tornar as organizações educativas “mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562). A título de exemplo, Schleicher (2012) destaca três programas de formação de líderes escolares. Na *Leadership Academy*, Áustria, o líder escolar é definido como sendo um gestor de recursos humanos e que desenvolve trabalho administrativo. Realiza uma liderança

estratégica, uma gestão para a mudança e uma gestão organizacional. Segundo o *Ontario School Leadership Framework* o líder escolar é interpretado como alguém que desenvolve a organização educativa, constrói relações, desenvolve as pessoas e que lidera o programa educacional. Em Inglaterra o *National Professional Qualification for Headteachers* considera o líder escolar como um elemento estratégico e que modela o futuro da organização educativa, lidera o ensino e a aprendizagem, desenvolve o *self*, gere a organização educativa e fortalece a comunidade. (Schleicher, 2012).

Concluimos com uma referência do *Programme for International Students Assessment (PISA)*² sobre a necessidade da autonomia na liderança educativa.

“School leaders can make a difference in school and student performance if they are granted the autonomy to make important decisions. To do this effectively, they need to be able to adapt teaching programs to local needs, promote teamwork among teachers, and engage in teacher monitoring, evaluation and professional development. They need discretion in setting strategic direction and must be able to develop school plans and goals and monitor progress, using data to improve practice. They also need to be able to influence teacher recruitment to improve the match between candidates and their school’s needs. Last but not least, leadership preparation and training are central and building networks of schools to stimulate and spread innovation and to develop diverse curricula, extended services and professional support can bring substantial benefits” (Schleicher, 2012, p. 31).

Centremo-nos agora nos modelos de liderança de aplicação no contexto escolar.

3.4. Modelos de liderança no contexto escolar

Nos últimos anos, o conceito de liderança no contexto escolar tem sido amplamente debatido tendo as várias conceções evoluído ao longo do tempo, paralelamente ao desenvolvimento das teorias organizacionais de gestão. Foram, assim, surgindo diversos modelos ou as denominadas teorias de liderança.

² PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um estudo internacional que começou no ano 2000 e que avalia os sistemas educacionais mundiais testando os conhecimentos e as competências dos estudantes com 15 anos. Desde 2000 mais de 70 países participaram no PISA.

Neste contexto e tal como se verifica noutras organizações, a liderança tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas. Contudo, convém não esquecermos a especificidade e complexidade destas ao envolverem diferentes atores e, especialmente, a singularidade da sua principal função, que é de carácter pedagógico e educativo (Bexiga, 2009, p. 100).

É clara, nesta perspetiva de Bexiga (2009), a especificidade existente na liderança das organizações escolares, não existindo por isso uma visão única da liderança. A literatura refere que as perspetivas de liderança no seio das organizações escolares evoluíram desde paradigmas de liderança dispersa, passando por uma liderança global e até uma liderança com uma visão ética, moral e cultural.

Passaremos a apresentar algumas das teorias sobre a liderança no contexto escolar, que se apresentam contraditórias, e até por vezes ambíguas e imprevisíveis, que nos conduzem a uma certeza: as organizações escolares são palco das alterações de paradigmas organizacionais que vão sucedendo na nossa sociedade.

3.4.1. Liderança dispersa

Para Sanches (1996) a prática da liderança nas escolas ocorreu por analogia com a liderança surgida nas organizações. Foi precisamente por este motivo que acarretou efeitos negativos para as escolas, essencialmente devidos à transposição para as organizações educativas da realidade existente nas organizações que, no seu todo, são diferentes, pois possuem finalidades diferentes das educacionais. Estes efeitos também resultaram da existência de paradigmas de liderança alicerçadas em configurações burocráticas e pela necessidade de otimização da produtividade das organizações não-educacionais.

Cohen e March (1974, citados por Costa, 2000) realizaram, nos meados dos anos 70 vários estudos que reconheceram à gestão das organizações escolares “níveis elevados de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza” (p. 25), surgindo assim uma visão da liderança nas organizações educativas através do conceito de liderança dispersa. A liderança passava a ser equacionada “como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos

líderes formais” (Costa, 2000, p. 25). Portanto, a liderança dispersa significa que esta “não pode ficar, exclusivamente, a cargo do líder/gestor institucional, mas tem que fazer parte das práticas dos vários sectores da organização escolar” (Caetano, 2005, p. 73).

Destacamos dois dos aspetos que, segundo Costa (2000), são mais significativos para a justificação do surgimento da liderança dispersa e que se coadunam com os contextos das organizações escolares: “a ênfase colocada nas equipas, na valorização e mesmo num certo culto do grupo, nomeadamente a constituição de equipas de projetos e de equipas autogeridas” (p. 25) e

a visibilidade que os diversos estudos sobre as práticas de liderança trouxeram aos chamados líderes informais, reconhecendo-se, portanto, a proliferação de práticas efetivadas de liderança dissipadas pelos vários sectores da organização, podendo, nesta perspetiva apontar-se para a existência da função de liderança sem a existência de líderes formais (p. 26).

Nesta perspetiva, podemos dizer que o processo de liderança se desenvolve inter pares, sendo mais adequado falar em lideranças do que em liderança, em líderes do que no líder, pois nesta visão a liderança possui vários níveis e vários atores. Primeiro, porque quando nos referimos à liderança numa organização educativa, estamos a referir-nos a uma organização com alguma dimensão, dispersa geograficamente e heterogénea, quer ao nível dos autores, dos vários níveis de ensino e das estruturas intermédias. Depois, porque é necessário existir uma relação com o líder e com os diversos organismos e instituições com os quais se têm relações, ou que tutelam a organização, tais como Ministério da Educação e Ciência e Municípios.

Segue-se uma reflexão a propósito da pedagogia da transformação, de aplicação possível no contexto educativo português.

3.4.2. Pedagogia de transformação

A teoria de Giroux (1988) sobre a pedagogia de transformação traça, segundo Sanches (1996), uma luz diferente sobre a liderança escolar. Giroux coloca em paralelo o papel dos professores e dos intelectuais, chamando assim a atenção para o profissionalismo dos professores enquanto líderes escolares. Trata-se de uma teoria que, em alguns dos seus aspetos, poderá ser transposta para a realidade das escolas portuguesas, na medida em que, há algumas décadas, e em contraste com as escolas

doutros países, os professores desempenham funções de liderança em áreas diversificadas da organização escolar.

Sobre este assunto, na perspetiva de Sanches (1996), “agir como líder transformador significa transcender a conceção redutora de líder como gestor” (p.25). O autor recorre a Fullan (1993) para refletir sobre as dimensões fundamentais em que atuam os líderes transformadores: a liderança global, a intervenção na comunidade e a visão de futuro. Na liderança global conceitualizam a ação de liderança para além do imediato, equacionando as suas relações com outras realidades, quer internas, quer externas. Na dimensão da comunidade, influenciam e interagem com atores além da sua área de intervenção, lidam com conflitos, estabelecem relações entre os diversos atores escolares, demonstram disponibilidade e aptidão para trabalhar com membros da comunidade escolar no sentido de definir o projeto educativo de escola e prestam atenção a assuntos de valor estratégico para a comunidade que gerem. Os líderes que possuem a visão de futuro questionam o *status quo*, apoiam iniciativas de desenvolvimento a longo prazo, possuem a consciência necessária para liderar uma escola de multiculturas e possuem uma visão estratégica de futuro (Sanches, 1996).

Como podemos perceber, estas teorias de liderança direcionadas para o ensino põem em causa e afastam-se das perspetivas neofuncionalistas, procurando fundamentos em vários domínios para que a escola seja vista como um espaço de convivência intercultural, “sendo entendida como instituição, como comunidade, mais do que como organização” (Sanches, 1996, p. 26). As teorias da liderança a que nos referiremos de seguida destacam as dimensões éticas, morais e culturais que devem existir numa liderança numa instituição de ensino.

3.4.3. Dimensões Ética, Moral e Cultural da liderança

Para Sanches (1996) liderar uma escola como comunidade significa pensá-la como um conjunto de pessoas que “partilham valores, princípios, interpretações das situações e os significados que atribuem às suas condutas” (p. 26). O autor refere ainda que um líder com esta visão tem que “dar ênfase aos fatores de estabilidade, de coesão e identidade dos grupos da própria escola” (Sanches, 1996, p. 27), influenciando assim o rendimento escolar e o desenvolvimento social e cultural dos alunos, produzindo aprendizagens comuns entre todos os atores.

Outro autor, Sergiovanni (2004), que desenvolveu a sua própria perspetiva sobre a liderança nas organizações, que designou de “liderança moral”, coloca a ênfase nas pessoas, na comunidade e nos valores enquanto marcas que diferenciam esta perspetiva de outras (Trigo & Costa, 2008). No seu entender nas organizações educativas são necessárias “teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais” (Sergiovanni, 2004, citado por Trigo & Costa, 2008, p. 567), reconhecendo assim a capacidade das pessoas de tomarem decisões reagindo a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta. Parafrazeando ainda Sanches (1996), um líder com visão cultural tem perante si uma tarefa moral e agirá, então, como “clarificador, articulador ou negociador entre pluralidades de valores” (p. 27). A dimensão ética e moral na ação educativa e nas práticas da administração escolar e do ensino tem ganho destaque. Na verdade, assistimos a uma preocupação crescente pela moralização da vida nas escolas, pelo aumento do interesse sobre o modo como os professores e diretores de escola enfrentam ou resolvem as situações que surgem no seu dia-a-dia. Neste sentido, os líderes escolares que fundamentam a sua liderança na praxis da liderança moral, dão uma importância significativa ao mundo complexo dos valores, das significâncias, das motivações e das expectativas dos vários atores das organizações educativas. De acordo com este tipo de liderança os líderes deverão orientar-se segundo os princípios de um exercício de autoridade moral num ambiente multicultural, incentivar a prática constante de colaboração e de colegialidade, dando importância e atenção à dimensão e à atmosfera do espaço escolar e preocupando-se em criar uma rede de coesão coletiva organizacional de confiança e bem-estar entre os vários atores da escola (Sanches, 1996).

Em suma, esta conceção sobre liderança, parafrazeando Sanches (1996), significa que “liderar uma escola é educar para a autonomia, para o exercício da reflexividade crítica. É tornar realidade as possibilidades das imaginações criadoras dos alunos, dos professores e dos funcionários, bem como das suas motivações e inteligências. É, enfim, dar asas à esperança na construção de uma escola e uma sociedade melhores” (p. 32). Sanches (2000, citado por Trigo e Costa, 2008) defende assim uma “liderança colegial” nas escolas, centrada num diálogo ético mediado por valores e na colaboração entre os vários atores envolvidos. A “liderança colegial” envolve a associação dos professores de uma forma coerente e com um conjunto

harmonioso de valores – solidariedade, cooperação, respeito, confiança, responsabilidade, reciprocidade comunitária – que a transforma num diálogo ético com implicações também elas éticas para o ensino. Mais recentemente, Trigo e Costa (2008) defendem que deve existir uma “direção por valores” no contexto da liderança escolar. Os autores descrevem o modelo como tendo raízes humanistas, preocupações sociais e capacidade de resposta à complexidade e ao caos. Referem que “inquestionavelmente uma das grandes missões da escola é “educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos” (Trigo & Costa, 2008, p. 578). Destacam a liderança assente na visão, missão e valores partilhados que pressupõe “a construção de verdadeiras comunidades educativas, cimentadas por laços de respeito, consideração, mesmo de afetividade e, necessariamente, pela construção partilhada de objetivos comuns.” (idem, 2008, p. 578).

Nesta linha de pensamento, o diálogo democrático caracteriza-se por tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com todos os intervenientes num determinado processo. Assim, o líder que utiliza um diálogo democrático indica as grandes linhas da atividade, distribui as responsabilidades e tem em conta as preferências pessoais (Teles, 2009b).

Finda esta análise sobre algumas teorias aplicadas à liderança escolar, interessa agora refletir sobre quais os estilos de liderança eficazes nas instituições de ensino.

3.5. Características da liderança eficaz

A reflexão sobre os estilos de liderança focados no corpo desta investigação conduz, naturalmente, às características de um líder. Procuramos abordar as características de um líder considerado eficaz, com base na análise documental de diversas investigações. Para Yukl (1994), por exemplo, o líder eficaz de uma organização exerce o seu poder de uma forma subtil que minimiza a diferença dos estatutos e evita assim suscetibilizar a autoestima dos membros da organização. Estes líderes utilizam ainda uma variedade de táticas de influência e escolhem essas táticas conforme a situação e o estatuto da pessoa sobre a qual necessitam de exercer a liderança. Para este autor, as táticas mais proactivas utilizadas para influenciar o compromisso dos membros são a consulta, apelos de inspiração e formas de persuasão racionais. Táticas indiretas, tais como o controlo de recursos e recompensas são também utilizadas para influenciar pessoas nas organizações.

Ao referir as características de sucesso, não podemos deixar de considerar as características das organizações educativas de sucesso. Sobre estas Fullan (2003) defendia que as organizações educativas de sucesso possuem “a capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo” (p. 21). É nesta linha de pensamento que somos levados a verificar se existe uma relação entre uma instituição de qualidade e um líder eficaz. Luck (2008, citado por Teles, 2009b) sugere que sim. Para o autor existe uma relação direta entre a qualidade de liderança dos gestores escolares e a qualidade do ensino e do desempenho dos alunos. No seu entender existem características essenciais numa escola promotora de um ensino de sucesso: “diálogo, confiança, respeito, ética profissional, espírito e trabalho de equipa, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho e empatia” (p. 22).

Quanto a táticas políticas, tais como o controlo sobre processos de decisão, coligações, cooptação dos oponentes e institucionalização, são mais utilizadas em situações onde existe um grande desacordo sobre os objetivos e prioridades da organização. Os líderes estão em melhor posição quando possuem, pelo menos, uma postura moderada dentro da organização, especialmente a autoridade para realizar alterações e despender recompensas e benefícios (Yukl, 1994). Essencial nesta linha de análise é também a análise de Estêvão (2000a), quando refere que os gestores de escolas privadas tendem a ser mais aptos para lidarem com o poder político, “nas suas variantes de controlo sobre os processos de decisão, coligações, cooptação dos oponentes e institucionalização” (p. 40) do que os gestores de escolas públicas. Possuem ainda posições mais marcantes quanto ao “poder posicional, assente na autoridade formal e no controlo de recursos e recompensas” (p. 40) do que os seus congéneres nas escolas públicas.

Na opinião de Chubb e Moe (1988, citados por Estêvão, 2000) devido à autonomia dos líderes das escolas privadas, relativamente à implementação do seu currículo, disciplina e contratação, é possível que estas consigam desenvolver uma missão que cria um ambiente onde todos os atores trabalham eficazmente e com o objetivo de cumprir a visão e os valores da organização.

Concentremo-nos agora sobre o líder escolar, que implementa uma liderança eficaz e de qualidade, aprofundando a visão, missão e valores que lhes são imputados. Para que a implementação desta liderança seja possível, Quantz (2012) defende que os líderes escolares não devem enfatizar a prestação de contas, a defesa de um ensino baseado nos resultados académicos ou mesmo a intensificação das práticas letivas, na medida em que dificilmente conseguirão atingir resultados eficientes.

Por outro lado, segundo a perspetiva de Teles (2009a) observa-se que nos líderes escolares há a capacidade de gestão estratégica, gestão de queixas, gestão do tempo e gestão de conflitos. Entende-se como gestão estratégica a técnica que ajuda os líderes a liderarem em ambientes cada vez mais turbulentos e que envolve a implementação de um conjunto de políticas e práticas com coerência dentro das organizações escolares, que irão permitir que os seus atores possam contribuir para o alcance dos objetivos do líder. Sobre este aspeto, Fullan (2003) faz referência à capacidade de mobilizar o compromisso e o empenho dos atores no “sentido de canalizarem toda a sua energia para as ações concebidas para melhorar o *status quo*”. Esta é sem dúvida “a prova dos nove de toda a liderança”; trata-se de “um compromisso individual, mas é, acima de tudo, uma mobilização coletiva” (pp. 20-21). A gestão de queixas consiste em gerir situações de mal-estar, de conflito e de incerteza. O termo “queixa” é entendido, segundo Spalarossa & Ghilardi (1989) como qualquer coisa diferente da crítica e que é efetuada por encarregados de educação, pais, entidades e associações exteriores à escola, tendo como interlocutor privilegiado o diretor de escola. Um líder escolar necessita de ter um bom controlo do tempo que dedica a cada uma das tarefas, criando prioridades; caso contrário, correm “o risco de viver o quotidiano enfrentando, caso a caso, os problemas que nascem” (Teles, 2009a, p. 70). A gestão de conflitos, segundo Teles (2009a), é uma característica necessária aos líderes, porque é necessário possuir a capacidade para resolver os problemas, o que, por um lado, é uma das condições essenciais para garantir a manutenção das estruturas escolares e, por outro lado, permite a entrada à inovação e a adoção de estratégias que permitam enfrentar as dificuldades e problemas, com a necessária eficácia, esclarecendo a ordem e solucionando conflitos.

Sobre a inovação atrás referida, Fullan (2003) sublinhava que nas escolas o principal problema “não é a ausência de inovações, mas a presença de demasiados projetos sem ligação, desconexos, esporádicos, fragmentados e superficialmente ornamentados” (p. 110), tendo o líder de lidar com mais este fator, o que implica ter a capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias

e práticas. Existe ainda a necessidade de os líderes escolares terem de ser capazes de lidar com um conjunto de “políticas indesejadas e descoordenadas e uma chuva de inovações provenientes das estruturas hierárquicas” (p. 110). Segundo as orientações constantes da Avaliação Externa das escolas, a abertura à inovação é entendida como um aspeto caracterizador da própria cultura da organização educativa, sendo que esta pode ser expressa pela promoção de mudanças na estrutura curricular e nos métodos de ensino, e que nela participe toda a comunidade escolar (Quintas & Gonçalves, 2010) . Nesta linha de pensamento, destacamos os resultados obtidos num estudo realizado nas escolas públicas portuguesas sobre a temática da inovação:

Tabela 2.1. Abertura à Inovação nas Organizações Educativas Portuguesas

	N	Total %
Abertura à inovação		
Investimento uso das novas tecnologias	48	16.38
Modernização administrativa	73	24.91
Equipamentos educativos	113	38.57
Plataformas de comunicação	193	65.87
Outras soluções		
BE/CRE. projectos e clubes	205	69.97
Formação profissional/Práticas educativas	69	23.55
Oferta educativa e extracurricular	120	40.96
Parcerias e abertura à comunidade	49	16.72
Outros	68	23.21
Constrangimentos		
Dificuldades no uso generalizado TIC	56	19.11

Fonte: Quintas & Gonçalves (2010, p. 53).

Na Tabela 2.1 são apresentados diversos descritores da inovação e da observação destes dados. A inovação é essencialmente descrita quando à existência de Bibliotecas Escolares e de Centros de Recursos Escolares, seguida da disponibilização de plataformas de comunicação, da oferta educativa e extracurricular e de equipamentos educativos, de forma a facilitar o processo de ensino (Quintas & Gonçalves, 2010).

Relativamente à qualidade da gestão de uma organização de ensino, esta surge, parafraseando Barroso (1991), associada aos diretores de escola e às suas características. Os gestores que “exercem uma liderança efetiva; praticam uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas; estão preocupados com a criação de um bom clima organizacional; são apoiados por grupos informais de outros professores que partilham valores comuns em torno de uma conceção de escola e do seu projeto

educativo” (p. 73). São ainda, muitas vezes, os que conseguem obter bons resultados a nível da gestão da escola e no reconhecimento pela estrutura administrativa central. É neste sentido que o autor salienta que o bom líder escolar deverá aplicar as técnicas de gestão direcionadas para as organizações educativas, sendo necessário o desenvolvimento de inovação e de criatividade. Bush e Coleman (2000, citados por Costa, 2000) referem que esta característica é apontada como uma especificidade da liderança do tipo educativo e que estaria presente nas escolas de sucesso. Na mesma linha de pensamento importa referir a perspetiva de Teles (2009a), para quem as escolas necessitam de uma gestão participativa para atingirem a qualidade, uma vez que os atores das organizações escolares, nomeadamente os professores, não reagem calorosamente a uma liderança de comando, sendo que o “líder escolar deve ter em atenção que a falta de clareza sobre as características, os desafios e as implicações estratégicas do seu papel de líder podem comprometer o envolvimento dos seus colaboradores e professores” (p. 62). É assim defendida a existência de uma cultura organizacional dentro das organizações educativas, devendo o diretor criar estratégias que encorajem a colaboração dos professores, inserindo-os no processo de decisão, desenvolvendo e aumentando a autonomia na discussão e implementação do currículo e nas práticas de ensino, criando um sistema que de observação e discussão, facilitador das metas dos alunos e providenciando formas para que a valorização profissional.

Por fim, mas não menos importante, importa encorajar a criação de relações institucionais entre os pais e os professores criando uma ligação para a missão da escola (Madsen, 2005). Neste contexto, destacamos os resultados de um estudo nas escolas portuguesas por Castanheira e Costa (2007), sobre gestores escolares. O objetivo era verificar a aplicabilidade dos tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* nas escolas. Os principais resultados obtidos demonstraram uma maior evidência do tipo de liderança transformacional e transacional.

Num outro estudo similar, e desenvolvido por Bento (2008) nas escolas da Região Autónoma da Madeira, as conclusões apontam para uma prevalência da liderança transformacional.

Newmann, King e Youngs (2000, citados por Fullan, 2003), num outro estudo realizado sobre a liderança, concluíram que aquilo que designam por capacidade escolar é a chave para o sucesso da liderança escolar. Esta é uma competência constituída por cinco componentes essenciais que interagem entre si: conhecimentos, competências e

disposições dos professores; comunidade profissional; coerência dos programas; recursos técnicos; e liderança dos diretores.

“Os conhecimentos, as competências e as disposições dos professores como indivíduos são importantes e podem fazer toda a diferença numa cada sala de aula” (Fullan, 2003, p. 69), no entanto, não são suficientes, dado que a organização tem de mudar juntamente com os indivíduos. “Sendo assim, o desenvolvimento ou formação profissional dos indivíduos ou mesmo de pequenas equipas serão de todo insuficientes. Por este motivo, as escolas terão igualmente de se centrar na criação de comunidades de aprendizagem profissionais a nível escolar” (idem, 2003, p. 69).

No seguimento desta análise bibliográfica é importante referir as principais conclusões que serviram de ponto de partida para o estudo em larga escala do projeto ISSPP. Day, Sammons, Leithwood, Harris e Hopkings (2006) elaboraram sete argumentos que consideram estar presentes nas lideranças de sucesso:

- 1. School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning;*
- 2. Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices;*
- 3. The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work;*
- 4. School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions;*
- 5. School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed;*
- 6. Some patterns of distribution are more effective than others;*
- 7. A small handful of personal traits explain a high proportion of the variation in leadership effectiveness. (p. 3)*

Relativamente ao primeiro argumento, os autores referem que a liderança age como elemento catalisador para uma aprendizagem de sucesso tendo, conseqüentemente, um efeito importante na qualidade organizacional da escola. Os autores concluem que “*leadership serves as a catalyst for unleashing the potential capacities that already exist in the organization*” (Day, Sammons, Leithwood, Harris,

& Hopkins, 2006, p. 6). No caso do segundo argumento apresentado por Day e colaboradores (2006) é sugerido que as tarefas primordiais de um líder se centrem na melhoria dos valores, motivações, competências, conhecimento, relacionamentos e condições de trabalho de todo o pessoal docente e não docente da instituição. Os líderes de sucesso preocupam-se em criar culturas colaborativas e relações produtivas com os pais/encarregados de educação e com a comunidade envolvente. O argumento número três remete para o contexto. Os autores sugerem que os líderes de sucesso são sensíveis ao contexto e que aplicam uma combinação de diferentes práticas pretendendo, assim, construir uma visão comum, definir uma direção, reformular a organização, as estratégias de ensino e os programas aplicados (idem, 2006). Os argumentos número quatro, cinco e seis dizem respeito à influência dos líderes de sucesso. É sugerido pelos autores que a influência dos líderes é mais evidente nas convicções dos docentes e nas suas motivações. Desta forma, os líderes influenciam indiretamente a qualidade da docência e da aprendizagem dos alunos. No quinto argumento é evidenciada a distribuição da influência da liderança e o seu efeito nos estudantes. Sugere-se que uma maior distribuição da influência da liderança pelas motivações e empenho dos docentes, pelas condições de trabalho e na aquisição de capacidades dos docentes determinam a qualidade do ensino e da aprendizagem (idem, 2006). Quanto ao sexto argumento, os líderes de sucesso têm uma grande influência (tanto positiva como negativa) nos estabelecimentos de ensino: *“Headteachers were rated as having the greatest (positive and negative) influence in all schools”* (Day, Sammons, Leithwood, Harris, & Hopkins, 2006, p. 13). Analisando o sétimo e último argumento, Day e colaboradores (2006) defendem que os líderes de sucesso devem colaborar entre si, por forma a melhorar a qualidade da sua liderança:

the most successful school leaders are open-minded and ready to learn from others. They are also flexible rather than dogmatic in their thinking within a system of core values, persistent (eg in pursuit of high expectations of staff motivation, commitment, learning and achievement for all), resilient and optimistic. Such traits help explain why successful leaders facing daunting conditions are often able to push forward when there is little reason to expect progress (Day, Sammons, Leithwood, Harris, & Hopkins, 2006, p. 14).

A título de síntese, entendemos que *“Effective school autonomy depends on effective leaders, including system leaders, principals, teacher leaders, senior teachers*

and teachers, as well as strong support system” (Day, 2007, p. 16). As orientações do PISA são para nós bem conhecidas, sendo de destacar que, para que a escola tenha uma autonomia efetiva, necessita de uma liderança eficaz e de um sistema de apoio. Na verdade, para que as organizações educativas atinjam os resultados desejáveis, não necessitam apenas de autonomia e de um bom líder, mas sim de uma cultura organizacional gerida por um líder com características de liderança e de gestão. Abordemos agora a liderança escolar aplicada no contexto educativo privado.

3.6. Liderança no contexto escolar privado

As organizações de ensino privadas requerem um estilo de gestão próprio, diferenciado do estilo de gestão das organizações educativas públicas. Esta diferença, que pode ser substancial, é influenciada por várias variáveis, não só pelo país, legislação vigente e tipo de organização educativa, mas também pela existência ou não, de contratos com o poder estatal. Independentemente do tipo de organização privada a que nos referimos, do seu público-alvo e da sua dimensão, são vários os autores que defendem a existência de um estilo de liderança próprio ou mesmo a existência de vários modelos de gestão adaptados a este contexto. Nas palavras de Madsen (2005) *“this context requires a participatory management style, and a ability to work collectively to manage the affairs of the school focusing on learning, teaching and educational goals”* (p. 68). A gestão das organizações com estas características requer um estilo de gestão próprio, direcionado para o cumprimento de objetivos, onde será necessário articular com as várias perspectiva de cada grupo de atores, o que exige ao líder a capacidade política de para negociar as necessidades evidenciadas por todos. Esta será ainda mais emergente quando nos focarmos no papel dos pais, porque estes são apenas clientes da organização educativa privada, sendo que, como clientes, podem a qualquer altura trocar de escola.

Esta característica provoca uma determinada tensão pela necessidade que as instituições educativas têm de manter os clientes, satisfazendo, ouvindo as suas opiniões, sejam elas divergentes, negativas ou positivas, enquanto se mantêm os princípios da organização. Neste sentido, será necessário balancear entre as pretensões dos pais e a necessidade do líder de afirmar a sua autoridade a fim de manter a natureza da instituição que gere requerendo abertura e diplomacia (Madsen, 2005).

Como tal, é necessário saber articular as necessidades e princípios da instituição com as exigências de todos os atores externos, tais como os pais, de forma a criar um compromisso que leve ao sucesso a organização educativa.

Nesta linha de pensamento Chubb e Moe (1989, citados por Estêvão, 2000) referem que “os diretores escolares privados são líderes instrucionais mais eficientes e são mais propensos a exibir outras qualidades básicas de liderança – conhecimento de problemas escolares, abertura ao *staff*, clareza e força de intenção e disposição a inovar” sendo também “mais capazes de criar uma equipa de professores cujos valores, capacidades e disposições para o trabalho conjunto tendem a refletir aquelas qualificações que pensa conduzirem à prossecução de metas organizacionais” (p. 41).

Estêvão e Afonso (1991) referem que as direções pedagógicas nas escolas do ensino privado se encontram mais libertas da burocracia existente no ensino público, permitindo o exercício de um controlo mais individualizado de todo o processo educativo. Os autores sugerem que a centralidade pedagógica e o facto de as direções pedagógicas não serem eleitas por um período de tempo limitado, acaba por “usufruir de vantagens de uma maior continuidade no cargo, o que pode ter repercussões ao nível do conhecimento dos processos organizacionais e do reforço da sua autoridade” (pp. 156-157).

Prosseguindo a análise da liderança no contexto educativo, expomos a opinião de Estêvão (1998b, 2000) que comparando as organizações educativas privadas e públicas, defende que, relativamente aos processos de inovação e mudança, as organizações privadas tendem a ter uma visão mais consensual sobre essas metas e sobre valores éticos e morais, em contraste com as públicas. Na relação com o meio externo, as instituições privadas usam uma perspetiva empresarial mais sensível às oscilações do mercado enquanto as organizações educativas públicas “tendem a apresentar uma liderança mais normativa e burocrática, virada sobretudo para o compromisso com as regulações e com um bem comum abstratamente concebido” (2000, pp. 39-40). Ainda nesta dimensão, as instituições privadas tendem a manter-se mais protegidas de determinadas forças externas, sendo assim possível reforçar formas mais específicas de cooperação, o que reforça o sentido comunitário da instituição e permite o envolvimento dos pais.

A relação ente a liderança e a cultura é mais uma dimensão observada nas instituições educativas. Sobre as dimensões referidas, e devido à cultura das organizações educativas privadas, Estêvão (2000) refere que estas privilegiam a missão

e os objetivos comuns da organização, possuindo uma cultura de cariz integrador. Ao contrário, nas instituições educativas públicas é mais provável observar uma cultura diferenciadora ou de fragmentação. Assim, quando é necessário promover a eficácia nas escolas, os diretores das escolas privadas estão em vantagem, pois estes exercem maior controlo sobre as políticas escolares.

Outro autor, Newmann (1990, citado por Madsen, 2005) refere que a cultura organizacional numa escola privada produz uma comunidade em que todos possuem laços emocionais, estabelecendo relações de confiança entre todos os atores. Também Madsen (2005), referindo-se a vários autores, sugere que uma cultura organizacional forte é baseada em valores partilhados e consenso na prática, partilha de ambições, trabalho colaborativo, autonomia e autoridade.

Sobre a dimensão da liderança, Estêvão (1998a) advoga que o estilo de liderança das escolas privadas difere das suas congéneres públicas por se apresentar menos incerto do ponto de vista político, mais vincado e mais orientado para o cumprimento de metas académicas, detendo ainda um maior poder na decisão e controlo, uma vez que se desenvolve de uma forma menos burocratizada. As metas académicas estão mais presentes tendencialmente nas escolas privadas nomeadamente na invocação discursiva e na disponibilização de meios.

Estêvão (1998b) num estudo realizado em instituições do ensino privado enumera vários modelos de liderança que se evidenciaram. Na tabela seguinte procuramos expor as características mais preeminentes dos vários modelos para facilitar o seu entendimento.

Tabela 2.2: Modelos de liderança aplicáveis às instituições de ensino privado

Modelo burocrático	Desenvolvido por Weber (1964) sugerindo que uma organização educativa privada é primordialmente política e que assenta em critérios racionais. Possuem metas diferenciadas, impessoais, uma estrutura bem definida e centralizada de autoridade, um grau de formalização e de complexidade acentuado, processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo e ainda resistência à mudança (Estêvão, 1998b; Cotovio, 2004). O modelo burocrático tem na base uma abordagem organizacional “baseada numa autoridade legal e relacional, num conjunto formalmente organizado de normas que visam limitar os comportamentos individuais como forma de atingir objetivos predefinidos.”
---------------------------	---

	(Canavarro, 2005, p. 31). As decisões concentram-se no topo da hierarquia e as inovações são concebidas pelos líderes formais, sendo depois aplicadas pela periferia da hierarquia (Pinheiro, 2011).
Modelo político	Reflete uma “organização pluralista, onde diferentes grupos negociam procurando adquirir fatias de poder e assumindo visões diferentes da realidade” (Canavarro, 2005, p. 58). Realça as organizações educativas como sistemas onde existe autoridade limitada, onde se observam micropolíticas sendo provável a ocorrência de conflitos em decisões críticas e onde se destaca a importância dos grupos de interesse externo. Prevalece, normalmente, a posição dos grupos ou das coligações dominantes. (Estêvão, 1998b; Baptiste, 2012).
Modelo comunitário	Segundo este modelo a “escola pode adotar diferentes posições face à comunidade envolvente” (Pinheiro, 2011, p. 32). Privilegia a cultura organizacional, pretendendo descrever uma organização mobilizada pelo compromisso, pelo envolvimento, coesão, pelo sentimento de excelência, tradição e pela existência de rituais que celebram o enraizamento na comunidade. Favorece a existência de uma estrutura informal onde se dá relevo à participação de todos os membros na organização (Estêvão, 1998b; Madsen, 2005).
Modelo de ambiguidade	Tem a ambiguidade como característica central. Aponta para uma quebra na consistência interna das organizações existindo uma debilidade na ação dos sistemas de controlo. Existe uma ambiguidade na tomada de decisões, onde problemas, soluções, participantes e oportunidades surgem como fluxos relativamente independentes. Os líderes são participantes nos processos e negociadores hábeis (Estêvão, 1998b).
Modelo (neo)institucional	Destaca a multiplicidade de meios (organizacional, interorganizacional, societal e mundial) que condicionam as organizações segundo padrões diversificados e específicos, tornando-as organizações eminentemente institucionalizadas. Os líderes investem muito na manutenção da “face da escola”, na reprodução dos sentidos institucionalizados, no estabelecimento de coerência entre o institucionalizado exigido e os processos e as práticas organizacionais e na publicitação da organização educativa (Estêvão, 1998b).
Modelo Fractilizado	Compreende as organizações educativas como organizações flexíveis com sistemas sociais dinâmicos e onde se deslumbram processos de convergência-divergência, estabilidade-instabilidade, evolução-revolução com resultados nem sempre previsíveis. Os líderes são detentores de uma grande centralidade pedagógica, organizacional e social que permitem manter a sua ideologia e rituais institucionais, possuindo competências técnicas essenciais para a sobrevivência da organização (Estêvão, 1998b).

Pela análise da tabela anterior, podemos enunciar que o modelo burocrático adapta-se às organizações educativas privadas por estas serem conotadas com características mais próximas do ideal da burocracia e visíveis desde logo “na maior integração das suas metas nas atividades técnicas diárias da escola; na maior articulação estrutural interna; numa maior estabilidade e menor difusidade das posições e decisões de autoridade” (Estêvão, 1998b, p. 182), e onde a indiferença às oposições externas é evidente (idem, 1998b). No seu entender a convocação deste modelo para caracterizar e distinguir uma organização privada de uma organização pública revela algumas potencialidades, mas não pode ser considerado de modo nenhum suficiente, essencialmente “quando ambas as organizações têm de confrontar-se com situações de grande dependência política e administrativa de autoridades externas à escola” (p. 183) sendo apenas aplicáveis em certas dimensões (Pinheiro, 2011). Pinheiro (2011) conclui que as “escolas privadas com forte orientação para a competitividade têm um grau inferior de burocracia quando são comparadas com as escolas públicas” (p. 29), pois tendem a fomentar a inovação.

Já o modelo político reconhece que a atividade política é essencial em qualquer organização, assumindo que os conflitos são normais e constituem fatores de promoção de mudanças. Para Estêvão (1998b), a par dos pressupostos enunciados a participação dos atores pode ser intensa, mas inconstante, e as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a várias interpretações emergindo de processos de negociação e pactos. Pinheiro (2011) sugere que existem alguns aspetos que invocam a aplicação deste modelo no ensino, referindo-se, a título exemplificativo, à escassez de recurso que origina divergências e situações de conflito, em que cada um dos atores procura expor a sua perspetiva, vencendo os que possuem maior grau de poder e influência. Para Estêvão (1998b) este modelo peca pela importância atribuída ao sentido estratégico dos atores, já que estes não avaliam nem calculam todas as circunstâncias em que alguns fenómenos ocorrem.

O modelo comunitário sugere que poderá existir características organizacionais nas relações e nos recursos humanos que favorecem sistemas e estilos que dão relevo à participação de todos os atores na administração da organização. Uma outra fórmula da literatura organizacional e enunciada por Estêvão (1998b) que poderá encaixar-se neste modelo e ajudar na reflexão sobre os contextos educativos é o modelo colegial de Bush (1995) dado que a sua característica principal é a partilha por todos os atores dos mesmos valores e a participação na definição dos objetivos da organização. A estrutura

organizacional será objetiva mas não hierárquica, atribuindo-se pouca importância às estruturas formais e subsistindo um enfoque mais proeminente nas dimensões educativas e pedagógicas (Costa, 2000). As instituições de ensino privadas poder-se-ão encaixar neste modelo porque, além de privilegiarem mais a estrutura informal de organização, possuem recursos humanos suscetíveis de garantirem os objetivos coletivos assumidos (Pinheiro, 2011).

Por sua vez o modelo de ambiguidade permite conter vários modelos e imagens organizacionais. Estêvão (1998b) sugere que o modelo da “anarquia organizada” de Cohen e March ou o “sistema debilmente acoplado” de Weick enquadraram-se no modelo de ambiguidade porque, segundo Barroso (1991) a anarquia organizada surge pela incerteza dos objetivos, pela ambiguidade na tomada de decisões, onde problemas, soluções, participantes e oportunidades surgem como fluxos relativamente independentes. O “sistema debilmente acoplado” conceptualiza as organizações evidenciando a fraca relação ou a ténue relação entre os vários elementos do sistema. Uma organização baseada neste modelo possui uma flexibilidade estrutural e funcional, atuando da forma mais conveniente e dando lugar a uma pluralidade de interesses, valores e objetivos. Segundo Pinheiro (2011) este modelo organizacional insere-se na metáfora “*garbage can*” que sugere a existência de um “caixote do lixo” onde diversas soluções estão misturadas. Sempre que “ocorre um problema a solução é encontrada tendo em conta mais o contexto desse acontecimento do que a especificidade do problema” (Pinheiro, 2011, p. 32).

Continuando a análise da tabela surge-nos o modelo (neo) institucional que dá especial relevo aos aspetos simbólicos em detrimento dos processos normativos. As organizações educativas privadas, segundo esta abordagem, são organizações eminentemente institucionalizadas, criadas e legitimadas pela estrutura institucional ou pelas regras da sociedade e particularmente atentas às relações institucionais com o Estado (Estêvão, 1998b). No entanto, estarão menos sujeitas às pressões de ordem política que são aplicadas às instituições de ensino público, mas mais expostas à ordem institucional do mercado (Pinheiro, 2011).

O modelo fractilizado³ é sugerido por Estêvão (1998b) num dos seus estudos em detrimento das outras atrás enunciadas, uma vez que, pela incursão pelos vários

³ Fractalidade significa quebrar em fragmentos irregulares, sendo que o sentido atribuído neste contexto é a “debilidade, de ambiguidade e do paradoxo das organizações educativas privadas” (Estêvão, 1998b, p. 218).

modelos, é “notória, desde logo, a falta de uma concetualização global, coerente e especificante desta realidade organizacional” (p. 216). Este investigador defende que as organizações do ensino privado deverão ser vistas como organizações com identidade múltipla onde se confrontam frequentemente atores com interesses diversificados, lógicas de ação não coincidentes, decisões com impacto incerto e com dinâmicas irregulares. Estêvão (1998b) refere que nas organizações de ensino privado são observados saberes em construção e em sentido incerto, processos internos com lógicas evolutivas mas diferenciadas, sistemas de ação politicamente dinâmicos mas com alguma aleatoriedade, realidades multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articuladas. Nesta linha de pensamento, no desempenho de funções diretivas nas instituições educativas privadas, os diretores exercem funções que são pedagogicamente ricas ou outras que são pedagogicamente pobres. Esta perspetiva pode ser complementada pelas palavras de Guerra (2002), para quem é possível que o diretor venha a sentir-se “o braço direito da administração” por exigir aos diversos atores da organização “o cumprimento dos seus deveres” (p. 63).

Estêvão (1998b) sugere, assim, que o diretor pedagógico é detentor de uma grande centralidade pedagógica, organizacional e social dentro da instituição e de um grande poder por forma a poder definir a vertente organizacional da instituição, manter a sua ideologia e controlar as definições e rituais institucionais, possuindo competências técnicas essenciais para a sobrevivência da organização, conseguindo propor e solucionar problemas cruciais para a organização. Esta centralidade do diretor pedagógico surge formalmente descrita nas competências atribuídas ao diretor pedagógico pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro), cabendo-lhe a orientação educativa da escola, a representação da escola junto do ministério em todos os assuntos de natureza pedagógica, a planificação e a superintendência nas atividades culturais e curriculares, a promoção do cumprimento dos planos e programas de estudos e o velar e zelar pela qualidade do ensino e pela educação e disciplina dos seus alunos (art.º 44). Assim, e parafraseando Estêvão (2000), a centralidade pedagógica dos diretores pedagógicos emerge “como um dado quase incontornável” (p. 42).

4. Síntese

A comunidade educativa, composta por pessoas que enfatizam valores humanos, morais e relacionais na expectativa de uma meta comum, é uma entidade híbrida e complexa, pois contempla características peculiares de outros modelos, tal como podemos perceber pelo exposto ao longo deste capítulo. As instituições de ensino privado, que possuem uma componente empresarial, não se distinguem dessa imagem, existindo, no entanto, características próprias da liderança no ensino privado.

Uma liderança eficaz numa instituição de ensino, seja ela pública ou privada, não é uma utopia; é sim, um conjunto de características que alguns líderes possuem, conseguindo dessa forma promover a instituição, a comunidade escolar e a qualidade de ensino. Ao longo do capítulo que terminou, fizemos uma revisão da bibliografia quanto a alguns modelos de liderança, sejam eles dirigidos para o ensino ou não, procuramos descrever as características dos líderes ideais e abordamos as diferenças entre a liderança no ensino público e privado. Iremos agora, debruçarmo-nos na investigação empírica.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

Procedimentos Metodológicos

1. Considerações prévias
2. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação
3. Opções metodológicas e desenho de estudo
4. Contexto do estudo
5. Instrumento de recolha de dados
6. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

“Nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-ação», etc.” (Bell, 1993, p. 95).

1. Considerações prévias

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre as questões metodológicas que orientam a investigação. Desta forma, e após termos, nos capítulos anteriores, enquadrado teoricamente a temática em análise, iniciamos com o estudo empírico sobre as características da liderança num colégio do ensino privado aproximando-se, em termos metodológicos, de um estudo de caso de natureza qualitativa. Destacamos o facto de não serem possíveis generalizações, visto tratar-se de um caso que possui variáveis e contextos diferentes de outros casos (colégios e restantes organizações educativas públicas).

O enquadramento teórico destinou-se a proporcionar conhecimento aprofundando e alargado sobre a temática em análise, contextualizar o estudo e identificar os temas estruturantes e o modo como se articulam, mas também evidenciar os autores de referência e as metodologias suscetíveis de serem utilizadas (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010).

Com vista a corresponder aos objetivos delineados para a investigação, adequaram-se algumas das técnicas enunciadas para a investigação qualitativa, “particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida”; acresce que, como a “maior parte dos fenómenos não pode de facto ser explicada isoladamente”, “é um resultado da complexidade do real e dos próprios fenómenos” (Flick, 2005, p. 4). A investigação qualitativa tem como objetivo investigar fenómenos em toda a complexidade e contexto natural, não sendo direcionada para a operacionalização de variáveis (Bogdan & Biklen, 1997).

Além disso, este tipo de investigação “trata fundamentalmente de dois tipos de dados: verbais, coligidos em entrevistas semiestruturadas ou narrativas.” e dados visuais que “resultam da aplicação de vários métodos de observação, desde a observação participante até à etnografia e à análise de fotografias e filmes.” (Flick, 2005, p. 11). Com vista à prossecução dos nossos objetivos, foi aplicada uma entrevista semiestruturada ao responsável da instituição estudada e realizada a análise documental e de resultados do projeto ISSPP. Estes dois métodos, tal como Quivy e Campenhoudt

(1995) referem, complementam-se: “em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (p.195), sendo que durante a realização das entrevistas se procura evidenciar o máximo possível de elementos que servirão de apoio à análise sistémica do conteúdo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995) a utilização das entrevistas permitiram ao investigador desvendar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192), que virão a ser necessários para o desenvolvimento do estudo e para o enriquecimento da investigação, a par com as informações retiradas da análise documental e constantes no enquadramento teórico. Pelo facto de, na entrevista, existir uma verdadeira troca de conhecimentos, o investigador exprime as suas perceções e as suas interpretações sobre o tema, sendo que ao entrevistado, através das suas respostas a perguntas abertas, é facilitada a sua expressão.

Devido à dificuldade de resposta positiva por parte das instituições de ensino privadas, o critério de escolha do objeto de estudo não obedeceu a nenhum parâmetro estatístico, tendo-se optado pelo estudo de um único caso. A escolha recaiu sobre uma instituição de ensino privado que tivesse um diretor pedagógico com vários anos de serviço. Além deste aspeto, considerámos relevante que a cuja instituição fosse reconhecida na sociedade em que se insere.

A etapa do processo metodológico que se seguiu à entrevista, remete para a construção do modelo de análise, que resultou do cruzamento de todo o trabalho exploratório com as leituras e as entrevistas realizadas.

Após interiorizados e consolidados os estádios do processo metodológico partimos para a apresentação, discussão e análise dos resultados.

2. Delimitação do problema, objetivos e questões de investigação

No desenvolvimento da nossa investigação foi necessário identificar com exatidão o nosso problema de investigação, desenvolvendo as questões que nos guiaram durante todo o decurso da mesma, que serviram de base para a recolha de informações obtidas a partir dos vários instrumentos de recolha tais como a entrevista e a análise documental.

Esta é uma fase bastante importante na realização de uma investigação qualitativa, e um dos critérios fundamentais da sua originalidade, visto que é pelo facto de um investigador adotar um determinado ponto de vista acerca de um fenómeno que se assume bastante abrangente, que irá evidenciar um determinado aspeto desse fenómeno (Moreira & Azevedo, 2004; Flick, 2005; Deshaies, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1995).

Importa também referir nesta fase que o projeto de investigação a que nos propomos tem por base, e pretende ser uma mais-valia para o projeto internacional ISSPP. Assim, foi necessário para a definição do objeto geral e das questões metodológicas não só os objetivos do ISSPP como as questões que ainda não encontraram respostas definitivas. O ISSPP pretende encontrar diferença e/ou semelhanças entre os líderes de instituições de ensino de sucesso. No entanto, segundo Day (2007), há cinco questões para as quais ainda não foram encontradas respostas:

1. Que semelhanças e diferenças podem ser identificadas nas crenças e comportamentos dos diretores de organizações educativas de sucesso, nas diferentes culturas e contextos políticos?
2. Têm os diferentes países diferentes formas de definir sucesso?
3. Como é que as avaliações externas e independentes podem influenciar as práticas de diretores escolares de sucesso?
4. Os diferentes contextos socioeconómicos em que as escolas operam afetam a forma de trabalhar dos diretores escolares de sucesso? São necessárias qualidades e competências diferentes em função desses contextos?
5. Como é que os diretores trabalham para alcançar o sucesso? Como é que aprendem sobre o seu trabalho e constroem as competências necessárias para criar e sustentar a melhoria da sua escola? (p. 9).

Assim, definimos como objeto geral do estudo a pretensão de conhecer o comportamento do líder, a sua capacidade de comunicação, de organização e de autoavaliação, de forma a demonstrar que a sua liderança eficaz funciona, de facto, como uma mais-valia em termos institucionais.

De uma forma mais objetiva desdobramos os objetivos deste estudo pretendendo assim caracterizar as práticas de liderança desenvolvidas no objeto de estudo; conhecer e compreender que tipos de projetos, parcerias e soluções inovadoras são utilizados; e ainda compreender a visão estratégica que fomenta o sentido de pertença e de identificação com a escola.

Com o primeiro objetivo, perspetivamos, através das reflexões já realizadas sobre o Ensino Particular e Cooperativo em Portugal e com base na opinião do entrevistado, conhecer as práticas de liderança que identificam a direção pedagógica da instituição de ensino privado e quais são as suas características.

Através do segundo objetivo pretendemos identificar o que orienta a criação de projetos, parcerias e soluções inovadoras e também quais os que são de destacar, para a obtenção da qualidade e do reconhecimento do ensino.

Com o terceiro objetivo, tentaremos, tendo por base a exploração teórica e os resultados empíricos, conhecer quais as características e estratégias são utilizadas pelo diretor pedagógico para que exista o reconhecimento do sucesso da instituição, fomentando o sentimento de familiaridade, pertença e reconhecimento da sua qualidade nos pais/encarregados de educação.

Depois de elaborada a revisão da literatura existente sobre esta temática e na mesma linha de pensamento, que nos levou à elaboração dos objetivos descritos, pensamos ser fundamental, com o desenvolvimento deste estudo procurar responder às seguintes questões:

- i) Quais as práticas e características do diretor e da direção?
- ii) O que influencia as características e a prática de diretores com sucesso?
- iii) Que critérios são utilizados na escolha da oferta educativa?
- iv) Como é que essa escolha influencia o reconhecimento de excelência?
- v) Que normas são seguidas para a criação de projetos, parcerias e soluções inovadoras?
- vi) Quais os projetos, parcerias e soluções inovadoras que influenciaram o sucesso alcançado?

3. Opções metodológicas e desenho de estudo

Para Deshaires (1992) “a metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento” (p. 25). Neste sentido, a metodologia não substitui o investigador, mas proporciona-lhe os meios para empreender a investigação. De facto, a investigação científica é um dos mais rigorosos e aceites métodos de aquisição de conhecimentos que permite responder a questões ligadas a fenómenos do mundo real.

Assim, ultrapassadas as fases enunciadas anteriormente, passamos à identificação do desenho do estudo. O estudo que pretendemos desenvolver enquadra-se na tipologia de estudos de caso, tal como referimos anteriormente. De acordo com Cohen e Manion (1990) entende-se por estudo de caso a investigação de uma unidade individual que poderá ser uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade. Este tipo de estudos visa geralmente a observação de um fenómeno atual, no seu próprio contexto, e rico, do ponto de vista da informação obtida, para responder às questões de investigação (Almeida & Freire, 2008). Para Carvalho (2002) o estudo de caso é um tipo de investigação descritiva que privilegia um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, tendo como objetivo “realizar uma indagação em profundidade para se examinar o ciclo de vida ou algum aspeto particular desta” (p. 126).

Na sequência desta nossa escolha, a opção metodológica eleita foi uma abordagem qualitativa. Tratando-se de uma investigação em ciências da educação, poderíamos ter optado por duas abordagens – quantitativas e qualitativas – que não são necessariamente opostas ou reciprocamente excludentes (Quivy & Campenhoudt, 1995). No entanto, visto que, segundo Almeida e Freire (2008), inclui-se na abordagem qualitativa a compreensão de fenómenos ou da realidade sem a fragmentar e descontextualizar e a análise de conteúdo aplicada a dados provenientes de entrevistas, documentos ou outro tipo de registos, pareceu-nos ser a metodologia mais indicada.

Numa investigação qualitativa procura-se, ainda, uma diversidade de fenómenos para garantir que a investigação aborde a realidade considerando as variáveis necessárias e assegurando a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo. Para Guerra (2006) na investigação qualitativa pode considerar-se a existência de dois fatores: diversificação externa, quando se escolhe indivíduos o mais diversos possíveis, para obter uma maior diversidade possível de opiniões face ao objeto em

estudo; diversificação interna, quando se pretende explorar a diversidade num conjunto homogéneo de sujeitos ou situações. No entanto pelas suas características, a análise qualitativa nunca estuda muitos casos, razão pela qual não tem lógica falar de amostragem, mas antes de uma «representatividade social».

Com base nestes argumentos, justifica-se a opção pelo estudo de caso, com a opção metodológica de abordagem qualitativa, na investigação de uma organização educativa, complementando-se com pelo facto de a mesma ser liderada por um sujeito com as características enunciadas no projeto ISSPP a que já fizemos referência no enquadramento teórico.

4. Contexto do estudo

O nosso objeto de estudo localiza-se na cidade de Faro e promove atividades letivas desde o ensino pré-escolar, ao 2º ciclo do ensino básico (CEB). Trata-se de um colégio que cumpre um plano de estudos equivalente ao plano de estudos do ensino público, tendo uma dinâmica de atividades extracurriculares bastante vincada, tal como podemos observar na Tabela 4.1. Possui um contrato de paralelismo pedagógico com o Estado, que permite a existência de subsídios atribuídos aos alunos.

Tabela 4.1: Horário das atividades extracurriculares

ATIVIDADES	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Aulas de Computador	Pré-escolar		1º e 2º ano	3º e 4º ano	2º Ciclo
Língua Inglesa	2º Ano	1º Ano	Crianças até 5 anos	3º Ano	4º Ano
Aulas de dança		Pré-Escolar 1º Ciclo 2º Ciclo			
Aulas de Educ. Musical					Pré-Escolar 1º Ciclo
Aulas de Xadrez	1º e 2º ciclo				
Grupo Folclórico	1º e 2º ciclo				
Grupo Coral			1º e 2º Ciclo		
Pregões		1º e 2º ciclo			
Apoio ao estudo (explicações)	1º e 2º ciclo				

O colégio encontra-se dividido em dois polos. O polo principal, onde decorrem todas as atividades letivas, à exceção da Educação Física, e onde funcionam os serviços administrativos, encontra-se num edifício histórico, perfeitamente enquadrado no centro da cidade. O segundo polo encontra-se na periferia da cidade, sendo constituído por instalações desportivas recentes, pavilhão e campos exteriores. Possui ainda uma quinta, localizada fora da cidade, onde são desenvolvidas atividades extracurriculares em contato com a natureza e com os animais.

O colégio em questão foi fundado em 1936. É um colégio com tradição e que, ao longo da sua história, tem tido vários proprietários, além de vários tipos de ensino. Já foi um colégio interno e já teve também ensino liceal, atual ensino

secundário. É considerado um colégio competitivo visto ao longo dos anos ter conservado a sua imagem e desenvolvido atividades que se enquadram dentro do seu espírito. Não pertence a nenhuma congregação religiosa e não se trata de um colégio reservado a uma determinada classe social, desenvolvendo sim atividades consideradas inovadoras.

Atualmente possui três turmas de Educação pré-escolar, quatro turmas do 1º CEB e duas turmas do 2º CEB. Ao todo, integra entre 100 a 150 alunos, 18 docentes e 18 funcionários administrativos.

A estrutura administrativa do colégio é constituída pela entidade patronal, por dois diretores pedagógicos, um diretor pedagógico da educação pré-escolar e outro do 1º e 2º CEB, professores representantes de ciclos e diretores de turma, sendo que cada um desempenha um papel específico no desenvolvimento do colégio. A entidade patronal é a entidade que gere os orçamentos e os diretores pedagógicos são os líderes dentro do colégio, sendo responsáveis pelo seu bom funcionamento, tanto a nível administrativo, como académico. Avaliam os professores e orientam todo o pessoal administrativo, atendem os pais, são responsáveis pelas orientações pedagógicas, pela resolução dos problemas surgidos com alunos e ainda pelas relações públicas, representando o colégio sempre que necessário.

Os encarregados de educação encontram-se envolvidos na vida do colégio, participando ativamente em algumas atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo de todo o ano. São, na sua maioria, de classe média e média-alta, e vivem na cidade ou nos arredores. O colégio utiliza as novas tecnologias para a divulgação destas atividades através da sua página de internet e das redes sociais.

5. Instrumento de recolha de dados

Optámos por utilizar como instrumento de recolha de dados o inquérito por entrevista, idealizado com base nos objetivos do estudo e aplicada e tratada adequadamente. É uma entrevista semidirigida que, segundo De Ketele e Roegiers (1993), apresenta a vantagem de as informações recebidas melhor refletirem as representações da pessoa entrevistada. Na verdade, “a entrevista pretende recolher a opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para a própria investigação. Na entrevista ocorre uma interação entre entrevistador e entrevistado” (Moreira & Azevedo, 2004, p. 29).

Para o efeito, construímos uma grelha analítica onde se evidenciaram as problemáticas mais importantes para a investigação e as dimensões de estudo que seriam necessariamente parte integrante da entrevista (anexo 1).

O guião prévio para a realização da entrevista surgiu após a validação da grelha analítica e é baseado nas suas dimensões. Neste guião as questões não são inteiramente abertas, nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas. De uma forma geral, teve por base os objetivos gerais do projeto ISSPP e os objetivos mais específicos da investigação relacionados com as instituições de ensino privado. Assim, houve uma prevalência de questões relacionadas com os aspetos biográficos do diretor da instituição, da caracterização da instituição, da liderança desenvolvida e do sucesso obtido (anexo 2). Para que a entrevista fosse realizada, foi feito um contato inicial com várias instituições privadas, tendo apenas recebido uma resposta positiva. Após a abertura demonstrada por parte da instituição para que fosse desenvolvida a investigação, foram realizados os contatos iniciais e marcada a entrevista, que decorreu na própria instituição. Guerra (2006) defende que o número de entrevistas numa investigação qualitativa depende: “do estágio de conhecimento do objeto; do estatuto da pesquisa (exploratória, analítica, etc.); do tipo de definição do universo em análise; dos recursos disponíveis para o investigador.” (p. 48). Sobre quem deve ser entrevistado a autora refere que deve ser “um bom interlocutor, isto é alguém que seja capaz de verbalizar as suas condições de vida” (Guerra, 2006, p. 48). Assim, seguindo estas indicações e ainda os objetivos do nosso estudo, o entrevistado foi um elemento da direção da instituição escolar privada, com vários anos de experiência no cargo.

Após a realização da entrevista, procedemos à audição repetida, a fim de a transcrever sem alterar nenhuma das respostas, procurando ir ao encontro das ideias proferidas. Anotámos e, em cada audição, analisámos e corrigimos quando necessário.

Em simultâneo, foi sendo realizada a consulta bibliográfica e a análise de alguns documentos disponíveis publicamente pela instituição.

6. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Enquadrando-se este estudo no paradigma qualitativo da investigação, utilizámos um paradigma de análise compreensiva e indutiva, em vez de uma análise de características hipotéticas-dedutivas, uma vez que este paradigma se encontra mais direcionado para a análise de textos escritos e curtos. Parafraseando Guerra (2006), “nos paradigmas indutivos há lugar para uma grande capacidade de interpretação, ou inferência, por parte do investigador.” (p.26). No entanto, a escolha deste paradigma traz riscos para a investigação, pela possibilidade de inferência por parte do investigador; riscos esses que são superiores aos das propostas tradicionais para a análise de conteúdo decorrentes dos quadros conceptuais, tal como Guerra (2006) alerta.

Para Quivy e Campenhoudt (1995) a análise de conteúdos permite tratar com um certo grau de profundidade e de complexidade informações e testemunhos decorrentes de obras literárias várias, onde se incluem relatórios de entrevistas semidirigidas. São utilizados diversos métodos para a sua análise, sendo, correntemente, agrupados em métodos qualitativos e métodos quantitativos. Os métodos qualitativos são extensivos e têm como base a frequência do surgimento de certas características do conteúdo ou de correlação entre elas. Os segundos são extensivos e têm como informação de base a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos no discurso estão articulados. Esta análise tem a vantagem de obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias, analisando a informação a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito. Tem a desvantagem de se basear em pressupostos simplistas e de ser de difícil generalização.

Estes métodos, ainda na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995), estão reunidos, frequentemente, em três categorias: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. As análises temáticas dividem-se em análise categorial e análise da avaliação; as análises formais em análise da expressão e análise da enunciação; e as análises estruturais em análise e coocorrência e análise estrutural propriamente dita.

Para o tratamento e análise da entrevista seguimos as indicações do processo simplificado de análise de conteúdo proposto por Guerra (2006) que se baseou nas propostas de Poirier e Valladon (1983, citados por Guerra, 2006). Para os autores “a análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (p. 69).

Após a realização da entrevista, seguiu-se o processo de transcrição da mesma. Este processo foi realizado de forma a ser fiel ao que foi dito e gravado em suporte digital. A análise da entrevista através da leitura e a criação da sua sinopse numa grelha (anexo3) foram os passos seguintes. De destacar que “as sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disse o entrevistado. Trata-se portanto de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas” (Guerra, 2006, p. 73).

Para Quivy e Campenhoudt (1995), de forma a elaborar uma análise de conteúdo de uma entrevista semidirigida, deve-se optar por um método de análise estrutural e de análise de enunciação. A análise de enunciação incide sobre o discurso centrando o investigador a sua atenção em dados como o desenvolvimento geral do discurso, a ordem das suas sequências, as repetições, as quebras, entre outras. A análise estrutural tenta revelar aspetos subjacentes e implícitos na mensagem e elaborar um modelo operativo abstrato, construído pelo investigador, para estruturar o discurso e torná-lo inteligível.

CAPÍTULO 4

Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

1. Considerações prévias

2. Trajetória Profissional

2.1. Dimensão – Dados profissionais

2.2. Dimensão – Motivação para aceitação do cargo

2.3. Dimensão – Apreciação do desempenho do cargo

3. Perceção da Escola

3.1. Dimensão – Descrição da instituição de ensino

3.2. Dimensão – Equipa diretiva

3.3. Dimensão – População

3.4. Dimensão – Ambiente da instituição

3.5. Dimensão – Pontos fortes e desafios

4. Perceção do corpo docente

4.1. Dimensão – Apreciação do corpo docente

5. Perceção do ensino particular e cooperativo

5.1. Dimensão – Visão do ensino particular e cooperativo

6. Sucesso e liderança

6.1. Dimensão – Análise do sucesso

6.2. Dimensão – Contributos para o sucesso

6.1.1. Qualidade de ensino e qualidade do pessoal docente

6.1.2. Liderança implementada

6.1.3. Inovação e Projetos

1. Considerações prévias

A apresentação e análise dos dados obtidos a partir das técnicas utilizadas para a seriação e recolha dos dados são fundamentais para que se obtenha conclusões coerentes e fiáveis, imprescindíveis para a valorização do estudo.

Optámos, na elaboração deste capítulo, por apresentar os dados obtidos e realizar, simultaneamente, uma análise reflexiva e fundamentada, com as premissas apresentadas pelos vários autores abordados na parte teórica, tendo sempre presente a sua importância, plausibilidade e consistência para as conclusões finais. Este tipo de análise pretende assim tratar de forma metódica as informações obtidas na entrevista tendo em atenção os termos utilizados, a sua frequência, o tipo de discurso e o seu desenvolvimento, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1995).

Ao longo de cada categoria, procedemos à apresentação dos dados e à sua análise com a exposição de alguns excertos que, do nosso ponto de vista, são os mais significativos, confrontando-os com a bibliografia emergente.

A análise dos dados que iremos realizar irá privilegiar algumas dimensões, tais como as vertentes que se prendem com a liderança, com as características do diretor pedagógico e com os projetos e parcerias implementados na instituição de ensino. Interessa também referir que os dados refletem a posição do diretor pedagógico face ao seu trabalho desenvolvido na instituição de ensino, ao seu percurso profissional, à sua biografia, ao seu ponto de vista face aos restantes atores da instituição e, ainda, face às instituições de ensino privado. Através do seu discurso arriscamo-nos a tecer conclusões acerca das várias dimensões abordadas refletindo-as nas conclusões finais.

Consideramos que esta estratégia de apresentação e análise de dados é a que melhor se adequa aos resultados obtidos pelos instrumentos aqui utilizados, contribuindo para uma melhor perceção dos dados, e para nós o caminho mais interessante e plausível para a sua apresentação considerando que, como todas as opções metodológicas, implica obviamente os seus riscos e insuficiências.

Passamos, em seguida, à apresentação, análise e interpretação dos dados que conseguimos recolher, sendo apresentada por categorias de análise, subdivididas em várias dimensões. Por cada categoria, apresentamos uma síntese da mesma e das várias dimensões que serão apresentadas.

2. Trajetória Profissional

Na categoria de análise “trajetória profissional” classificámos três dimensões que apresentamos individualmente: dados profissionais, motivação para aceitação do cargo e apreciação do desempenho do cargo.

O objetivo deste bloco de questões era o de conhecer a trajetória profissional do líder pedagógico do estabelecimento de ensino privado estudado, numa tentativa de compreender um pouco melhor o lugar e o papel deste ator, na instituição.

Recorde-se que este cargo é consagrado no Decreto-Lei nº 553/80 - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, como sendo um cargo designado pela entidade titular da instituição de ensino. A direção pedagógica pode assumir-se como um cargo singular ou coletivo e é equiparável à função de docente competindo-lhe a orientação da ação educativa da escola, bem como a representação da escola junto do Ministério da Educação e da Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica. Acresce ainda planificar, orientar e supervisionar todas as atividades curriculares e culturais; promover o cumprimento dos planos de estudo e dos programas pedagógicos vigentes e zelar pela qualidade do ensino, educação e disciplina dos alunos.

No âmbito da sua autonomia, as instituições de ensino particular e cooperativo podem, através de regulamento interno, atribuir outras tarefas aos diretores pedagógicos.

Pelos elementos recolhidos na entrevista, o diretor pedagógico revelou ser um ator importante para o funcionamento da instituição, o que parece resultar da sua autoridade institucional e da enorme diversidade de tarefas e de assuntos que trata, desde pequenos problemas que surgem espontaneamente ou outros que poderão resultar numa subversão da imagem da instituição.

Analisemos com mais pormenor as dimensões estudadas.

2.1. Dimensão – Dados profissionais

Relativamente a esta dimensão, o diretor pedagógico referiu que frequentou a licenciatura de professores do 2º ciclo do ensino básico – variante de português e inglês, tendo desempenhado o papel de professor durante três anos na instituição de ensino onde se encontra até ao momento em que foi convidado pela entidade patronal para exercer o cargo de diretor pedagógico. Sobre o seu percurso formativo, o entrevistado

diz-nos que para além da licenciatura que lhe atribuiu habilitação para o ensino, frequenta ações de formação “sempre que há necessidade” e que o ajudem no desempenho da sua função. Refere, a título de exemplo, ter frequentado recentemente uma ação de formação sobre a “organização [...] da educação sexual nas escolas”, o que lhe permitiu posteriormente decidir com que “linhas [é que o] colégio [...] se vai orientar”. Quanto ao tempo na atual função referiu que exerce funções de diretor pedagógico na instituição há dez anos e que ambiciona continuar no cargo até “perceber que [não está] atualizado”. Para o nosso entrevistado, são desagradáveis “aqueles professores, que também foram nossos professores, [...] e estão desatualizados, não sabem mexer num computador [...]. É importante, [...] que o professor também aprenda com o aluno [...]”. Refira-se que no Decreto-Lei nº 553/80 - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – não há nenhum limite imposto para a duração do cargo de diretor pedagógico, pelo que percebemos que sejam evocadas razões inerentes à capacidade pessoal do diretor pedagógico para se manter no cargo e não a limites impostos pela legislação vigente.

2.2. Dimensão – Motivação para aceitação do cargo

O entrevistado refere que a motivação para a aceitação do cargo foi o facto de “o dono do colégio [ser seu] familiar” e de ter efetuado a sua formação na instituição, sentindo desta forma uma familiaridade com os atores e com a própria instituição de ensino.

Estamos perante fatores intrínsecos ao diretor pedagógico, relacionados com a familiaridade da instituição de ensino e ainda com o prazer pessoal de continuar a desempenhar uma função na mesma instituição. Caetano (2005) sugere que os indivíduos com a necessidade de afiliação que levam à motivação para o trabalho preferem “situações de cooperação às de competição, procurando inter-relacionamentos que envolvam compreensão mútua e empatia.” (p. 101).

O diretor pedagógico refere ainda que a experiência necessária para o desempenho do cargo foi sendo adquirida através de “um pesquisar” e de uma entreajuda “muitas vezes junto de outros colégios [...]” e também através da frequência de “ações de formação”, já referidas.

2.3. Dimensão – Apreciação do desempenho do cargo

Nos aspetos relacionados com a sua apreciação do desempenho do cargo, o diretor pedagógico, quando questionado em relação à forma como pensa ser visto pela comunidade, afirma que será como “um bom ouvinte e uma pessoa que sabe resolver os problemas.”. Considera também que a qualidade pessoal mais importante para o cumprimento das funções de um diretor pedagógico com sucesso será fundamentalmente o ser “um bom relações públicas [...] porque os pais e os alunos, não são só encarregados de educação e discentes, são também clientes”. Assim, refere como sendo prioritária a boa relação com os discentes e com os pais/encarregados de educação, mantendo uma disponibilidade imediata para resolver todas as questões que vão surgindo na instituição. Valoriza também as tarefas de supervisão pedagógica dos docentes, “principalmente quando [tem] pessoal [docente] novo”.

Tem ainda como tarefas prioritárias a representação institucional do colégio “a nível da Direção Regional de Educação do Algarve” e “a nível da Associação de Ensino Particular”.

Este discurso remete-nos para a conceção de Madsen (2005) sobre os líderes de instituições educativas privadas. Neste tipo de instituições é exigido que o líder tenha a capacidade de ouvir as diversas opiniões e liderar a comunidade escolar de forma a obter uma visão comum. Sobre os pais/encarregados de educação, o autor sublinha que podem retirar os filhos das escolas a qualquer altura, sendo que os líderes necessitam de dar grande atenção às suas necessidades, uma tarefa difícil uma vez que necessitam de, em simultâneo, manter a visão do programa educacional e tentar atender aos desejos dos pais. Os líderes necessitam assim de distinguir quando um grupo de pais tem legitimidade para reivindicar algo ou quando alguns pais apenas mostram insatisfação pontual. Ainda sobre as tarefas que o diretor pedagógico priorizou, Estêvão (2000a) refere que a centralidade pedagógica dos docentes emerge como um dado incontornável e presente no Decreto-Lei nº 553/80 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), cabendo-lhes “a orientação da ação educativa da escola, a planificação e a superintendência das atividades curriculares e culturais, a promoção do cumprimento dos programas e planos de estudo, a representação da escola junto do ministério em todos os assuntos de natureza pedagógica” (p. 42), entre outras tarefas.

Quando questionado sobre a sua missão no futuro da instituição, refere a manutenção da qualidade do ensino, não havendo alusões a possíveis inovações ou

projetos em desenvolvimento que pudessem apoiar a instituição numa altura de algumas dificuldades. O líder expressa que existe uma grande diferença entre o ensino privado e o ensino público, considerando que essas diferenças privilegiam o tipo de ensino existente nas instituições privadas. A este propósito, Estêvão (1998a) destaca algumas diferenças entre as instituições. Estêvão (1998a) sugere que a existência de uma autonomia no ensino privado não lhes atribui automaticamente uma maior dignidade, quando comparada com as instituições públicas sendo

difícil ocultar, insistimos, a sua sobredeterminação pelas políticas gerais da administração central, ainda quando lhe outorga a possibilidade de funcionarem segundo o esquema da autonomia pedagógica e a capacidade de elaborarem projetos educativos e de se constituírem como comunidades educativas (p. 29).

Estêvão (1998a) assegura ainda que o reconhecimento oficial de escola privada com margens de autonomia mais amplas que as atribuídas ao ensino público permite “projetá-las para mais altos voos” (p. 29). Conclui no entanto que “tal metaforização da realidade das nossas escolas privadas” (p. 29) não assegura, além disso, “a pureza da autonomia e da sua gestão, uma vez que ela pode, segundo certas aceções subsidiárias de uma lógica mercantil, pôr em risco valores como os da justiça cívica, democratização e igualdade de oportunidades (...)” (p. 29). Entendemos assim que não será o facto de uma instituição ser pública ou privada que irá garantir uma diferença entre os dois tipos sendo para isso primordial o empenho da administração das instituições de modo a construírem, dentro da sua autonomia, uma imagem, a vincarem a sua visão, a defenderem as suas “próprias fronteiras da escola” (Estêvão, 1998a, p. 30) e a conduzirem a instituição para uma missão que lhes dê a reputação necessária para se vincarem no ensino resultando assim numa “qualidade de ensino superior à da escola pública” (Quaresma, 2011, p. 109).

Estêvão (1998a) refere ainda que um outro desafio existente nas escolas privadas está sobretudo relacionado com a autonomia ou a falta desta. A existência de uma autonomia que as “distancie relativamente às escolas públicas, isto é, na possibilidade de reivindicarem coerentemente uma efetiva privatização, não das escolas públicas, mas das escolas privadas, privatização que não equivalha a uma privação de direitos mas, pelo contrário, a uma potenciação democrática e a uma maior responsabilização social, tendo em vista a construção de uma escola como comunidade educada e crítica ou como uma sociedade cívica, através do respeito pela cidadania organizacional e pelos valores

emancipatórios.” (p. 33) não é uma preocupação primária na atualidade e para o diretor pedagógico da instituição privada entrevistado.

3. Perceção da Escola

A problemática em análise - perceção da escola - integra cinco dimensões que também serão apresentadas individualmente, sendo elas: descrição da instituição de ensino, equipa diretiva, população, ambiente da instituição, pontos fortes e desafios.

Esta problemática inclui questões em que pretendíamos conhecer, na perspetiva do entrevistado, a instituição de ensino privado, a sua população e os desafios ao ambiente existente. Centrámos-nos, para a descrição da instituição, nas suas características físicas e localização, enveredando também pelas parcerias e apoios instituídos. Para a caracterização da equipa diretiva pretendemos conhecer a sua constituição e a forma como se processa a sua avaliação. No que concerne à população, os elementos em que nos centramos, circunscrevem-se à comunidade educativa, enfatizando particularmente os estudantes. Quanto ao ambiente focamo-nos nas características ambientais que o diretor pedagógico pensa serem promotoras de um ensino e aprendizagem de qualidade. Por fim, fizemos uma abordagem aos pontos fortes e aos desafios com que a instituição, segundo o ponto de vista do diretor pedagógico, se depara no dia-a-dia.

3.1. Dimensão – Descrição da instituição de ensino

Com o objetivo de conhecer o contexto em que se desenrola a liderança nesta instituição de ensino, colocámos várias questões, já referidas anteriormente.

De referir que o diretor pedagógico descreveu a instituição como uma escola pequena em termos de turmas e de espaço. Funciona num edifício histórico e “antigo” sendo um “privilégio estarmos no centro da cidade”, o que por este facto é uma mais-valia para a segurança dos alunos visto “não termos zonas escuras à volta”. Acrescenta que “os alunos que fazem o trajeto de casa [a pé, realizam-no dentro da] cidade. Todas estas ruas são ruas de comércio, ruas com muita gente.” A escola possui ainda um ginásio localizado nos limites da cidade onde são lecionadas as aulas de Educação Física e desenvolvidas outras atividades complementares. Pelo facto de ser um colégio pequeno o entrevistado considera que, assim, mais facilmente são percecionados os possíveis problemas dos alunos. O diretor pedagógico diz ainda que “nós tentamos oferecer um ambiente que seja, como [...] a segunda casa, [...] é um colégio pequeno, é um colégio em que nós sentimos muito facilmente os problemas uns dos outros”.

Em termos do contrato com o Estado, o colégio possui autonomia pedagógica, mantendo um programa com relativo paralelismo pedagógico com os programas estatais, por forma a assegurar que, no final do 2º ciclo do ensino básico, caso os alunos ingressem no ensino público, não sintam grandes diferenças relativamente aos programas lecionados noutras escolas. A instituição usufrui de autonomia pedagógica, conferida pelo seu estatuto; algo bastante visível, na dimensão relativa aos métodos de ensino, investindo no desenvolvimento dos “conteúdos da melhor forma, com experiências, trabalhos práticos” e das atividades extracurriculares tais como visitas de estudo”, entre outras.

De forma a reforçar as evidências enunciadas durante a entrevista, e recorrendo a outras fontes de informação (página *web* da instituição), importa referir que, na instituição, funcionam, no ano da realização do estudo, três turmas de Educação pré-escolar, quatro turmas do 1º CEB e duas turmas do 2º CEB, integrando entre 100 a 150 alunos, 18 docentes e 18 funcionários administrativos.

A opção da instituição funcionar como elemento reprodutor dos programas estatais é descrita várias vezes na literatura. Citamos Estevão (1998a) que enuncia o facto de o ensino privado acabar por funcionar mais como um contribuinte para o ensino e não tanto como um elemento ativo, sendo um reprodutor das políticas educativas. Tal posicionamento leva a que as escolas privadas não ofereçam

uma educação verdadeiramente privada enquanto alternativa à educação pública, aparecendo, deste ponto de vista, como organizacionalmente redundantes (face às escolas públicas), ideia que é corroborada com as tendências generalizadas das escolas privadas para uma certa desideologização e dessacralização do seu ambiente interno, para a perda crescente do espírito de missão, para a menor especialização social da sua clientela, para a maior laicização dos padrões de seleção do seu corpo docente, para a menor influência do contexto estrutural doméstico e de outras lógicas e solidariedades mais intimistas (p. 27).

Relativamente às parcerias e apoios que a instituição possui para a realização de atividades constatámos, pela importância atribuída a este campo e pela expressividade do diretor pedagógico, que esta não é uma área prioritária para o seu funcionamento. O estabelecimento de ensino possui o apoio institucional do Ministério da Educação e

Ciência para os alunos mais carenciados, não tendo sido enunciados outros apoios. Conta ainda com algumas parcerias pontuais para o desenvolvimento de atividades, tais como a Biblioteca Municipal, o Centro Náutico, a Universidade do Algarve, a Escola de Surf, entre outras. Na opinião do responsável não há mais parcerias e apoios porque “o colégio estava muito isolado em relação às outras escolas”, dando como exemplo atividades “organizadas pela Câmara Municipal de Faro” que, na maioria das vezes, eram dirigidas para alunos do ensino público, reafirmando assim o seu descontentamento com o privilégio das escolas públicas por parte de algumas instituições. No entanto, foi perentório ao afirmar que, apesar das reduzidas parcerias e apoios, existem várias atividades realizadas ao longo do ano letivo com “os museus, com a biblioteca, [...] na nossa quinta pedagógica, [...] Com a própria escola do surf [...]”.

Quando questionado sobre a importância da existência de projetos desenvolvidos por docentes ou em parceria com outras instituições, o diretor pedagógico refere que são “mais atividades e tudo quanto [sejam] atividades e que [levem os alunos a chegar] a casa a dizer que fizeram isto ou aquilo” é positivo para a imagem da instituição de ensino uma vez que dá a conhecer as estratégias internas de organização e ação.

3.2. Dimensão – Equipa diretiva

A equipa diretiva é constituída por duas pessoas, sendo que o diretor pedagógico entrevistado serve de “ligação entre [...] o 2º ciclo, o 1º ciclo e a educação pré-escolar”. O outro elemento da direção pedagógica é “a diretora pedagógica, apenas do pré-escolar”. Considera que “funcionamos bem”, tendo “reuniões com [os] representantes de cada um dos vários níveis de ensino”, ou seja, parte das estruturas intermédias. Refere ainda que são estes elementos que, em caso de necessidade, servem de elo de ligação com a entidade patronal do colégio.

No que concerne à avaliação da equipa diretiva e estruturas intermédias, o entrevistado não referiu como se processa essa avaliação. No entanto, os autores defendem que a avaliação dos elementos em funções administrativas é de uma importância fulcral. Afonso e Estêvão (1992), reportando-se a Koontz e O'Donnell (1981), representantes das correntes neoclássicas, consideram que a avaliação nas funções administrativas é uma parte essencial porque as empresas só serão capacitadas com administradores competentes se a seleção, avaliação, desenvolvimento e motivação

forem executadas com eficácia. Os autores referem ainda que a avaliação favorece a confiança e o apoio dos agentes externos às organizações.

3.3. Dimensão – População

Em relação à população, interessou-nos avaliar várias dimensões: o contexto socioeconómico dos alunos, descrição da população estudantil, envolvimento dos pais/encarregados de educação e suas representações sobre a instituição.

Analisando o contexto socioeconómico dos alunos, o diretor pedagógico referiu que a instituição recebe alunos de vários contextos e que a sua maioria pertence à “classe média, classe média – alta”. Existem também alguns alunos da classe baixa porque “dentro da classe baixa, também há pessoas que dão muita importância à formação”. Santomé (2000), numa reflexão sobre a importância que a família atribui ao ensino, sublinha que “muitas famílias de escassos recursos económicos não hesitarão em fazer sacrifícios para que os seus filhos e filhas estudem naquela escola privada que consideram que oferece uma educação de qualidade” (p. 81). Carvalho (2004) acrescenta que os critérios de seleção das escolas para os filhos são também influenciados por questões culturais e sociais, pelas expectativas e projetos familiares e também por questões económicas.

Questionado quanto à forma como descreve a população estudantil, o diretor pedagógico assume que, mesmo tratando-se de uma instituição de dimensões reduzidas, a indisciplina também é uma problemática existente, embora numa menor escala do que a que existe no ensino público. Refere que os problemas, além de serem escassos, são rapidamente analisáveis e de fácil resolução, porque “há tempo para se conversar [e] para se [...] perceber porque é que o aluno se portou assim”. O diretor pedagógico sugere novamente que a familiaridade do ambiente é um fator determinante para compreender a razão que levou ao comportamento disruptivo dos alunos. Estevão (1998a) faz referência a esta temática afirmando que as escolas privadas, quando comparadas com as públicas, contam com uma autoridade mais personalizada, direta e uma cultura de um certo “familiarismo”. O diretor pedagógico sugere que a indisciplina surge devido à falta de atenção, de ocupação ou de interesse pela matéria, ou ainda pela forma como esta é exposta. Para colmatar este problema, os alunos com problemas de indisciplina dirigem-se ao diretor pedagógico, que fala com eles, tentando perceber qual a razão do seu problema e “quando eles entram aqui [no gabinete da direção] são

sempre bons alunos e trato-os como tal”. De forma a combater as causas prováveis de indisciplina, a instituição dinamiza várias atividades extracurriculares para que os alunos se mantenham ativos. Além disso, valoriza a diversificação das metodologias de ensino para facilitar a aprendizagem.

Sobre a indisciplina há uma vasta bibliografia que caracteriza, reflete sobre e sugere práticas para lidar com esta problemática. Para Quaresma (2011) esta é uma temática marcada pelas divergências de opiniões. Santomé (1995) vê na indisciplina atos de expressão de resistência à normatividade escolar, enquanto Woods (1990, citado por Quaresma, 2011) afirmava estar perante “comportamentos racionais e de reciprocidade através dos quais os jovens respondem ao que sentem como agressões docentes – a altivez, a impessoalidade, a tibieza, a injustiça” (p. 32). Já Estevão (2008) sugere que a indisciplina em sala de aula pode ter como fator de surgimento as metodologias expositivas, provocando falta de interesse nos alunos. Refere ainda que as escolas privadas não conseguem ficar imunes à violência existente na sociedade, sugerindo o diálogo, a exercitação da autoestima e autoconceito, o compromisso com o bem comum, a mobilização de uma pedagogia participativa e motivadora e ainda a prática do direito à ternura e ao tratamento dos alunos com afabilidade e generosidade. Conclui-se assim, que as elações enunciadas pelo entrevistado, tanto na visão “familiar” das instituições privadas, como nas causas e resolução de problemas comportamentais, vão ao encontro da literatura existente sobre o tema.

Em relação ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na instituição, é sugerido que seja proporcionado um ensino e uma formação motivadores e adequados aos seus educandos. Refere que “temos pais que sim [envolvem-se] e temos pais que não [...] acredito que isso seja [...] igual [ao] ensino estatal.” A participação dos pais na vida da escola não se limita à recolha de informação acerca das atitudes e resultados escolares dos alunos mas também costumam sugerir melhorias nas condições de ensino e aprendizagem. Veja-se, a título de exemplo, a situação que se segue, descrita pelo diretor pedagógico: “[...] são os pais que fizeram uma sugestão: o meu filho anda na explicação, era tão bom que houvesse essa explicação dentro do colégio”. A participação dos pais é também evidente em atividades tais como eventos sociais ou eventos organizados pela autarquia, onde a instituição apresenta o trabalho desenvolvido no contexto das atividades extracurriculares.

Recorrendo à análise bibliográfica encontramos autores de referência que descrevem e defendem o envolvimento dos pais nas escolas. Barroso (2005b) refere que

a influência dos pais/encarregados de educação ocorre essencialmente no controlo da oferta educativa, através da seleção da escola de preferência, e na participação da gestão, através do processo de informação ou da participação efetiva no quadro das estruturas de gestão. Madsen (2005) defende o seu envolvimento: “*parents involvement has been seen as contributing greatly to student achievement.*” (p. 137). Na perspetiva deste autor as escolas privadas de topo encorajam o envolvimento dos pais, porque estes escolhem a instituição que irá ensinar os seus filhos e expressam uma elevada satisfação relativamente às escolas que os ouvem e tentam satisfazer as suas necessidades não deixando, no entanto, de cumprir a sua missão de ensinar. Madsen (2005) refere que “*positive connections between home and school will lead to improvement academic skills, positive self esteem, and Independence for school-age children.*” (p. 138). Quando estas não conseguem satisfazer todas as necessidades dos pais, estes sentem agrado pelos líderes que os ouviram e que ofereceram algumas soluções alternativas: “*while the parents listed many reasons why they remain at the school, it is clear that a school’s responsiveness plays an important role in keeping them satisfied.*” (Madsen, 2005, p. 160). Madsen (2005) refere ainda que é discutível se as escolas privadas e públicas diferem no nível de envolvimento dos pais, não existindo dados que suportam esta tese. Purkey e Smith (1983, citados por Good e Weinstein, 1995) são também da opinião que o envolvimento dos pais/encarregados de educação é positivo para o sucesso académico quando têm conhecimento dos objetivos e da responsabilidade da escola.

Concluimos assim que, apesar de o entrevistado não referir que impulsiona o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da instituição, ele acontece, até porque estes apresentam sugestões para que existam melhorias nos serviços prestados e procuram o diretor pedagógico para expor os seus problemas. O responsável demonstra sempre recetividade, empenhando-se para os apoiar ou satisfazer as suas sugestões, no sentido da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos.

3.4. Dimensão – Ambiente da instituição

Pretendemos aprofundar esta temática por ser importante para a descrição da instituição, sendo também referida por vários autores como um elemento caracterizador das instituições de ensino privadas. Abordamos igualmente nesta dimensão as iniciativas de envolvimento da instituição.

Estêvão (1994, 1998a) faz referência ao ambiente existente nas escolas privadas que, segundo a sua opinião, se assume como mais próximo de um ambiente “doméstico”, devido ao inculc de relações familiares pelos líderes das instituições. Estas relações existem também devido ao investimento nos “cerimoniais de envolvimento” de alunos e pais/encarregados de educação que podem “propiciar maior conforto legitimador e até um controlo mais extensivo sobre estes atores, a ponto de poderem transformar a participação destes atores numa submissão voluntária às exigências e papéis definidos pelas escolas” (Estêvão, 1998a, p. 32).

O diretor pedagógico referiu várias vezes, ao longo da entrevista, e em várias situações, que considera que o ambiente na instituição é um ambiente “familiar”, “calmo” e “como eu costumo dizer, [desejamos que os alunos sintam que a instituição é a sua] segunda casa” onde se propicia o ensino e aprendizagem e onde dá prazer aos professores trabalharem.

Madsen (2005) refere que as escolas que são consideradas terem um bom ambiente pelos pais/encarregados de educação, criam várias atividades sociais com os pais tais como programas educacionais, eventos sociais onde exista uma interação entre todos os pais/encarregados de educação e facilitam o contacto com os professores. O autor conclui que o ambiente comunitário existente faz com que os pais/encarregados de educação se sintam confortáveis para expressar as suas necessidades. Purkey e Smith (1983, citados por Good e Weinstein, 1995) defendiam também que a existência de uma cultura de escola, que pode ser refletida nas suas cerimónias, nos seus símbolos e nos atos oficiais, é um aspeto característico das escolas de sucesso. Neto (2006) aponta para a importância da relação entre a escola e os seus alunos, sendo que aquela deve ser pautada por uma convivência saudável e de respeito pela individualidade de cada um.

O diretor pedagógico também faz referência a este tipo de atividades conjuntas, onde é promovida a participação dos pais e famílias, proporcionando assim um ambiente de qualidade entre todos e comprometendo os pais no sucesso escolar dos alunos. O excerto demonstra que se segue esse facto:

“Onde os pais gostam de participar mais e ajudar é por exemplo, [...] no rancho folclórico. Quando vamos ter uma grande atuação ou vamos participar ali no Festival de Folclore Infantil organizado pela Câmara Municipal de Faro os pais gostam de vir, penteiam os filhos, sente-se que há [...] um grande envolvimento dos pais [...]”

3.5. Dimensão – Pontos fortes e desafios

Nesta dimensão procurámos que o diretor pedagógico evidenciasse as características que se assumem como os pontos fortes da instituição, bem como os desafios com que se depara atualmente. O responsável sugeriu que os pontos fortes são, tal como já foi referido, as características físicas e a localização, uma vez que, sendo uma instituição pequena, propicia o desenrolar de um ambiente mais “familiar” onde os problemas são mais facilmente identificáveis e resolvidos. O diretor pedagógico volta a focar o ambiente, referindo que “o ambiente é fundamental, [...] os alunos devem sentir que é a segunda casa [e] que nunca vêm para aqui contrariados. Destaca também a qualidade do trabalho realizado pelos docentes referindo que “aquilo que as professoras se esforçam por fazer [...] é muito importante, para [...] um ensino de qualidade [...]”

Quando questionado sobre os desafios da instituição enuncia que o maior desafio atual é o ter que “provar que quando os pais pagam, a educação dos filhos, [...] vale a pena! É o maior desafio neste momento. Devido à crise [económica atual] as pessoas [...] vão mais pelo preço do que pela qualidade”. Deseja, no entanto, que a instituição continue a preparar e formar os alunos com sucesso, criando um sentimento de pertença e de gosto pela instituição. Acrescenta que é importante “que eles [os alunos] tenham gostado de ter cá andado”.

Em termos organizacionais, os serviços oferecidos e as estratégias utilizadas são também fatores prioritários para o diretor pedagógico, que reflete sobre a temática referindo que “nós temos de andar ao longo, ao sabor [...] dos utentes, da evolução. [O] colégio já é colégio há 75 anos e se nós ainda tivéssemos os mesmos métodos de há 75 anos [...]”, por isso as estratégias passam pela aplicação de metodologias, práticas, projetos centrados na inovação e na melhoria do ensino. O entrevistado refere que, ao investir na atualização, na competitividade, procurando satisfazer as necessidades dos pais/encarregados de educação, esta é uma forma de provar que ainda vale a pena pagar pela educação mesmo em alturas de crise.

Na literatura estudada é referido que “*Having access to choice (private vs. public choice), parents identify schools that will help them to attain their goals for their children.*” (Madsen, 2005, p. 137). Esta é uma premissa que o diretor pedagógico tem em consideração quando sugere que é necessário provar que ainda vale a pena pagar pela educação. O mesmo autor acrescenta ainda que, como as escolas privadas atraem os pais/encarregados de educação pelo apelo da sua missão (missão da escola), para se

manterem competitivas têm que encontrar formas para apresentar uma missão que vá ao encontro das necessidades dos pais: *“Parents trusted their instinctive response and made decisions in how the school made them feel and if it would benefit their children.”* (Madsen, 2005, p. 150).

Estêvão (2000a) sublinha ainda as diferenças existentes entre os dois tipos de instituições. Para o autor a liderança nas instituições privadas é mais orientada para resultados específicos e mais sensíveis às oscilações do mercado, enquanto as instituições públicas possuem uma liderança mais burocrática, virada para o compromisso com as regulações instituídas. No que diz respeito à relação entre a liderança e cultura, o investigador refere que a liderança nas instituições privadas privilegia a comunidade organizacional, a missão comum e a criação de objetivos consensuais ao contrário da liderança nas instituições públicas, de natureza mais política.

Em relação à inovação e à necessidade de adaptação ao mercado, aspetos referidos pelo diretor pedagógico, Cotovio (2004) sublinha que o ensino privado é capaz de corresponder com mais celeridade a esta premissa do que o ensino público. Estêvão e Almerindo (1991) argumentam que o facto de funcionar apenas com uma direção pedagógica torna-a mais flexível, mais funcional e de mais fácil coordenação.

Estêvão (1998a) considera que um dos desafios das instituições privadas se centra na necessidade de não se isolarem: “clãs politicamente ativos e com uma cultura altamente integradora” (p. 29). O diretor pedagógico faz referência a este aspeto quando sublinha que, antigamente, as instituições privadas fechavam-se em si e não interagiam umas com as outras, situação que se tem alterado ao longo dos últimos tempos, essencialmente devido à crise económica. Nas suas palavras: “estão a sentir [...] uma grande dificuldade” e “pela primeira vez este ano andamos a fazer reuniões com diretores pedagógicos [das várias instituições privadas]. Nunca tinha acontecido! Muitas vezes os colégios andavam de costas voltadas e eram rivais. Agora não!” O facto de as instituições de ensino privadas serem fechadas, sem demonstrarem os resultados das suas atividades para o exterior, levava a que houvesse um misticismo quanto ao tipo de ensino, aos métodos ou mesmo ao público-alvo. É referido várias vezes, ao longo da entrevista, que é preciso “desmistificar” e incutir na sociedade a ideia de que as instituições de ensino privadas não são “casas de correção” para onde se encaminham os alunos com problemas de comportamento.

4. Perceção do corpo docente

A problemática de análise “perceção do corpo docente” integra uma dimensão onde são expostas as opiniões do diretor pedagógico quanto aos pontos fortes, desafios e continuidades relativamente aos docentes, o seu compromisso com a missão, visão e valores da instituição e a sua motivação.

Nesta dimensão centrámo-nos apenas nas várias referências existentes na entrevista sobre o pessoal docente sendo que, deste modo, foi nossa intenção conhecer as características dos professores que desenvolvem a sua atividade docente na instituição de ensino privado e as estratégias do diretor pedagógico na sua relação com o corpo docente.

4.1. Dimensão – Apreciação do corpo docente

No que concerne aos pontos fortes relacionados com o corpo docente é referido, durante a entrevista, que é positivo o facto de a instituição privada ser uma empresa, o que possibilita a seleção dos docentes com perfil e competências consideradas ideais. Esta seleção tem por base entrevistas e a análise da experiência profissional dos candidatos. O diretor considera possuir um corpo docente formado por profissionais qualificados, empenhados para o sucesso da instituição e com formação adequada às suas necessidades. No seu entender os professores “estão dois anos a contrato em que têm que provar que vale a pena continuarem [existindo a renovação do contrato]”. Acrescenta ainda que é do conhecimento geral que os pais/encarregados de educação podem, a qualquer momento, retirar os alunos do colégio, pelo que “se não trabalharem como deve ser deixamos de ter clientes”, o que poderia levar ao despedimento dos docentes.

O diretor pedagógico destaca ainda a importância da continuidade dos docentes na instituição, sendo a mesma assegurada desde que estes revelem um desempenho positivo. A direção pode “convidar os professores a sair quando não têm a ver com a nossa filosofia”. No entanto, refere que “existem professores a trabalhar [para a instituição] que são mais velhos [em termos de tempo de serviço] do que eu”.

De forma a promover a qualidade do ensino é atribuída alguma importância ao controlo que o diretor pedagógico diz efetuar sobre o trabalho dos docentes: “controlar o trabalho deles [dos docentes], principalmente quando tenho aqui pessoal novo, pessoal

jovem, ver bem os planos curriculares, os métodos de trabalho e, também, fazer reuniões de pais [...] e através dessas reuniões, tentar perceber qual é a satisfação dos pais como clientes desta casa”.

Numa análise ao compromisso dos docentes com a missão, visão e valores da instituição, o responsável considera que os docentes que exercem a sua atividade no colégio têm um compromisso com a missão, a visão e os valores do colégio, “até porque quando um professor [...] não tem [a ver com] aquilo que nós pretendemos, o colégio é pequeno” e facilmente se deteta o seu descontentamento e podemos “convidar os professores a sair quando não [se enquadram na] nossa filosofia”. Nesta mesma lógica, considerando a dimensão do colégio e a sua população, considera que os professores se sentem motivados e que gostam do clima da instituição, afirmando que “não sou muito de criticar, devido ao tipo de professores que tenho, até é mais de elogiar e acho que isso é muito importante” O diretor demonstra, assim, reconhecimento pelo desempenho dos professores, valorizando o seu esforço.

Passando à análise da literatura relacionada com esta temática, interessa referir que muito se tem estudado sobre o papel dos docentes nas escolas, em todas as suas vertentes. Relativamente à avaliação de docentes, que se encontra implícita nas afirmações do entrevistado, de referir a opinião de Afonso e Estêvão (1992), que enfatizavam o facto de a avaliação dos subordinados dever ser baseada na observação do seu desempenho e realizada utilizando um procedimento simples capaz de ser executada pelo administrador da instituição. Recorrendo às orientações humanistas sobre as organizações, a avaliação tende a ser entendida como uma apreciação da produtividade dos subordinados. Numa perspetiva racional-burocrática, os mesmos autores referem a interpretação dada por Hall (1987, citado por Afonso e Estêvão, 1992) quando este sublinha que o controlo através da avaliação é mais eficaz quando os avaliados acreditam que esta é importante para o seu trabalho e capaz de ser influenciada pelos seus esforços. Já para Perrow (1972, citado por Afonso e Estêvão, 1992) a avaliação era percecionada como “avaliação do esforço individual numa tarefa conjunta”(p. 86). Simões (2000) faz referência ao paradigma construtivista que considera a avaliação como uma construção da realidade, “uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo” (p. 9). No contexto deste paradigma o avaliador não mede, descreve ou tece juízos, “mas organiza o processo de negociação e estimula os atores” (p. 9). Os avaliados são elementos participativos na sua própria avaliação,

“participando ativamente no desenho, implementação interpretação e nas decisões” (p. 9).

Parece-nos que a avaliação realizada pelo diretor pedagógico surge de certa forma implícita, através do supervisionamento de atividades, da auscultação dos pais e serve, essencialmente, para avaliar a produtividade e a competência dos docentes.

Sobre a relação dos líderes com os professores no ensino privado, Madsen (2005) foca vários aspetos que considera serem positivos nas instituições privadas de ensino. O autor refere que o líder tem um papel muito importante, criando e mantendo uma cultura organizacional propícia a um ambiente que permite aos professores participar em atividades que melhorem a sua formação, oferecendo fundos para que estes possam crescer enquanto profissionais e encorajando uma relação próxima entre os pais/encarregados de educação e os docentes. Esta relação, embora seja apresentada como positiva pelo autor, também pode ser negativa, sendo que cabe aos líderes mediar a influência que os pais/encarregados de educação têm dentro da sala de aula: “When parents are too involved, this study shows, there is a potential for problems.” (Madsen, 2005, p. 116). Ainda para o mesmo autor, os docentes devem ter autonomia, papéis de liderança e uma opinião nos processos de decisão da instituição de ensino. Os líderes devem encorajar os professores a trabalhar coletivamente e confiar nas suas decisões sobre o currículo: “*In privatized settings a common mission prevailed throughout each school, shaping its practices and resulting in a collective sense of responsibility for student learning.*” (Madsen, 2005, p. 134). Por outras palavras, nas instituições privadas existe um sentimento comum de missão, moldando as práticas e resultando num sentimento de responsabilidade coletiva para as aprendizagens dos alunos. Cotovio (2004) sublinha que o facto de as escolas do ensino privado escolherem os professores, vincula-os, à partida, à cultura oficial da escola e potencia a aquisição de uma cultura de subordinação à entidade em relação aos professores do ensino público. Outro autor, Cousin (2000, citado por Quaresma, 2011), sublinha que nas escolas de sucesso é incentivada a partilha e a discussão entre todos os docentes. Good e Weinstein (1995) sugerem que a estabilidade do corpo docente, o seu desenvolvimento enquanto profissionais e uma liderança que promova e consolide o desenvolvimento pedagógico na escola são necessários para uma escola de sucesso, sendo que Formosinho (2000, citado por Cotovio, 2004) defende que o corpo docente do ensino privado é tendencialmente mais estável, condição indispensável para que haja mais estabilidade na relação pedagógica.

Sobre a motivação no local de trabalho, Canavarro (2005) sugere que os indivíduos têm um melhor desempenho quando as suas necessidades são satisfeitas. Estas poderão ser a realização de atividades interessantes e desafiantes, a existência de uma maior cooperação, de uma maior autonomia e mais responsabilidade. A formação nas instituições também é vista por este autor como um bem que poderá ser “um enorme trunfo para a organização ao constituir-se como a única vantagem comparativa no mundo cada vez mais global” (Canavarro, 2005, p. 73).

Nos excertos apresentados o diretor pedagógico refere que os professores têm um compromisso com a missão, visão e valores o que, segundo a literatura, é positivo para o desempenho da instituição. Relativamente à motivação dos docentes, o entrevistado não concretizou sobre a forma como fomenta essa motivação. Pela análise bibliográfica, podemos dizer que os docentes, para se sentirem motivados e empenhados, devem ter direito à opinião, ser autónomos nas decisões curriculares, ter direito a formações que aumentem os conhecimentos, quer científicos quer pedagógicos, e os capacitem para outras práticas educacionais, sendo que estes fatores não foram evidenciados nem aprofundados ao longo da entrevista.

5. Perceção do ensino particular e cooperativo

A problemática de análise - perceção do ensino particular e cooperativo - integra uma dimensão cujo objetivo principal é a compreensão da visão que o entrevistado possui sobre o ensino nas instituições de ensino particular e cooperativo, bem como as diferenças que pensa existirem entre o ensino particular e cooperativo e o ensino público. Noutras problemáticas de análise já foi evidenciada a opinião do diretor pedagógico sobre a existência de diferenças entre os dois tipos de instituições relativamente ao tipo de ensino, apoios, população, pessoal docente e relação com o exterior. Interessa agora aprofundar estas dimensões.

5.1. Dimensão – Visão do ensino particular e cooperativo

Sobre este assunto, Estêvão (1998a) sublinha que o ensino privado português tem merecido pouca atenção nos momentos caracterizados como “tempos de reforma”:

Isto corrobora precisamente a aparente insignificância política e simbólica do ensino privado, subsistindo com um estatuto ambíguo, situado entre o que foi (e perdura) e o que virá (e que se ignora), enlevado nas intenções proclamadas de fazer prevalecer a sua imprescindibilidade, designadamente no cumprimento dos imperativos constitucionais e legais concernentes à universalidade e mesmo à gratuidade da educação (...) (p. 24)

Segundo o autor esta omissão é surpreendente quanto às estratégias convocadas pelos movimentos de reforma educativa assentes na renovação do sentido de comunidade nas escolas e na necessidade da sua modernização, na invocação dos seus benefícios, na qualidade e racionalização dos sistemas educativos, numa maior escuta e responsabilização perante a clientela, na valorização do *management* participativo e na transferência de critérios de qualidade da nova gestão do mundo empresarial (Estêvão, 1998a, 2000b).

Madsen (2005) refere que os pais/encarregados de educação escolhem as escolas particulares porque combinam características únicas e uma filosofia de educação que vai ao encontro das suas expectativas. Estes são aspetos sublinhados pelo entrevistado quando se fala da visão para o futuro, e quando são referidos os contrastes entre o ensino particular e cooperativo e o ensino público.

Além destas impressões de dois autores, que nos têm acompanhado ao longo desta análise, interessa agora analisar o que foi dito pelo diretor pedagógico. A primeira constatação que o líder faz relaciona-se com “a modernização das infraestruturas” e “das atividades” desenvolvidas, que tendem a acompanhar a evolução da sociedade e do mercado, mantendo sempre a mesma “filosofia” que os destaca do ensino público. Sublinha também a participação em várias iniciativas desenvolvidas por outras entidades, dando a conhecer, deste modo, as estratégias internas de educação e ação, abrindo assim “as portas da instituição” à sociedade.

Nesta mesma lógica destaca ainda o ensino particular e cooperativo, quando comparado com o ensino público, pelo “tipo de professores que lá [no ensino privado] trabalha, às vezes também [pelo] tipo de alunos que o procura” e a organização “que ainda se destaca do ensino público em Portugal”.

Numa crítica às instituições públicas, considera existir um favorecimento quanto à sua visibilidade, o que prejudica, de certa forma, as instituições privadas. Segundo o entrevistado, aquele favorecimento ocorre em eventos organizados por diversos promotores sendo que as instituições de ensino privadas são frequentemente “esquecidas”. O responsável sublinha que, “quando uma escola estatal faz um projeto, que para nós é uma coisa usual”, tem uma grande divulgação ao contrário do que acontece com as instituições privadas. Exemplifica com um acontecimento: “fizemos, aí há 3 anos, uma, [...] eu tenho a certeza que se tivesse sido feita por uma escola estatal tinha [surgido no] telejornal”.

Reafirma o seu receio com as dificuldades que o ensino privado e cooperativo atravessa, algo abordado pelo entrevistado por diversas vezes ao longo da entrevista, demonstrando a sua preocupação com o futuro das instituições de ensino privado e cooperativo. No contexto desta dimensão de análise, aborda o baixo número de alunos que procuram a educação pré-escolar privada, porque sente “que a maior parte dos alunos [que realizam o 1º e 2º ciclo na instituição] são aqueles alunos que entram na educação pré-escolar, [uma vez que] os pais conhecem bem a casa e os [alunos] vão ficando.” Estes alunos procuram cada vez menos o ensino privado porque, na sua opinião, “há muitos infantários [...] estatais” e “a nível de infantários as diferenças não são muitas”. Conclui que este “é um grande desafio nos próximos tempos, conseguir trazer crianças para a nossa educação pré-escolar” e sublinha novamente o valor da partilha das práticas de liderança como forma de melhorar os processos de gestão das instituições de ensino privadas: “[...] pela primeira vez este ano andamos a fazer

reuniões com diretores pedagógicos. Nunca tinha acontecido! Muitas vezes os colégios andavam de costas voltadas e eram rivais. Agora não!”

6. Sucesso e liderança

Esta problemática pretende abordar os contributos do Diretor Pedagógico para o sucesso da instituição de ensino e dos seus alunos. Sendo o sucesso um termo lato que gera várias interpretações, isto porque o que para uns é visto como sucesso, para outros poderá ser visto como o funcionamento normal da escola, procurámos também conhecer a visão que o diretor pedagógico tem deste termo quando aplicado à sua instituição de ensino e ao seu estilo de liderança.

6.1. Dimensão – Análise do sucesso

Há que reconhecer que existe uma subjetividade implícita no conceito de sucesso, que pode ser visto de forma divergente por diferentes autores com perspetivas variadas e em diversas situações. Reconhecendo este fato, antes de nos debruçarmos sobre a forma como o diretor pedagógico analisa e perspetiva o sucesso, importa referir o conceito na perspetiva de vários atores. Rutter, Maughan, Mortimore e Ouston (1982), por exemplo, como resultado de um estudo, concluíram que em escolas de sucesso os professores desenvolvem elevadas expectativas face à performance dos alunos. Já Cohen (1983, referido por Good e Weinstein, 1995) sugeria três características de escolas eficazes:

em primeiro lugar, a eficácia das escolas depende claramente da qualidade do ensino no interior da sala de aula; em segundo lugar, a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino; em terceiro lugar, as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores. (p. 85).

Para outro autor, Brunet (1995), o sucesso depende das características das escolas enquanto instituições sociais, nomeadamente no âmbito das relações pedagógicas na sala de aula, nos sistemas de incentivo e de responsabilização dos alunos e num planeamento curricular realizado coletivamente pelos docentes. Já Nóvoa (1995) retratava as escolas de sucesso como estabelecimentos que utilizam a autonomia para corresponder aos desafios diários criando um conjunto de valores, atitudes e comportamentos. São também traços de uma escola eficaz a liderança reconhecida e

efetiva. Quaresma (2011) refere que os estudos sobre o sucesso dos alunos se dissociaram dos primeiros estudos que defendiam a existência de uma dinâmica quase linear entre os recursos escolares e o sucesso dos alunos, passando a incluir variáveis como a socialização, a afetividade, o comportamento e a frequência das aulas.

Sobre as lideranças escolares de sucesso, Day (2007) descreve os líderes como sendo aqueles que se mostram preocupados tanto com o conjunto dos objetivos morais, éticos e sociais da educação dos alunos, como com as orientações técnicas de uma agenda governamental. A sua preocupação vai muito além de atender às exigências de sistemas externos e de prestação de contas rigorosas. Em vez disso, encorajam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, com base num forte serviço coletivo (Talbert e McLaughlin, 1994, 2001).

Ainda de destacar a opinião de Hargreaves (1999, citado por Day, 2007), para quem os diretores de sucesso compreendem também a importância da capacidade emocional e intelectual inerente a todos os membros da comunidade escolar, da capacidade social existente nas relações entre indivíduos e grupos, e ainda da capacidade organizacional vivenciada nas estruturas escolares e culturais.

Além disso, as investigações realizadas em diferentes países mostram que as formas de liderar e gerir dos diretores de sucesso não são idênticas. Alguns possuem características de liderança abertamente “heroicas” ou de tipo “carismático”, enquanto outros mostram as suas qualidades, valores e competências de formas menos observáveis. Não obstante, em geral, os diretores de escolas, de acordo com os estudos desenvolvidos, parecem estar conscientes da necessidade de cativar funcionários, alunos, pais e outros parceiros educativos, a fim de construir comunidades de aprendizagem bem-sucedidas, especialmente em circunstâncias e/ou alturas difíceis (Day, 2007).

Quaresma (2011) descreve as lideranças eficazes como sendo “capazes de congregar esforços individuais e coletivos”(p. 77) na construção de um projeto escolar, na promoção da colaboração dos agentes educativos, na definição dos objetivos organizacionais e na elaboração de uma “planificação e articulação curricular que valorize as dimensões cognitivas, relacionais e sociais” (p. 77). São também lideranças que apostam na “estabilidade e na formação contínua dos agentes educativos” (p. 77), promovem a participação dos pais na vida escolar, o reconhecimento do seu ensino de excelência e o apoio das autoridades locais, regionais e centrais (idem, 2011).

Para o nosso entrevistado o sucesso do colégio é reconhecido através do “reconhecimento das atividades [e do] reconhecimento dos projetos”, demonstrado pelos próprios alunos e pais/encarregados de educação. Este é um aspeto já analisado e evidenciado ao longo da entrevista. O responsável reconhece que o “próprio ambiente” da instituição, a existência de uma partilha de conhecimentos e uma “boa relação com os miúdos [alunos]” são também fatores proporcionadores do seu sucesso. Conclui que “se o ambiente entre os professores for bom, os miúdos [alunos] também sentem isso”.

Neste discurso percebemos a importância atribuída a alguns vetores do sucesso, nas inúmeras referências, evidenciadas ao longo desta análise. Na verdade, podemos considerar que o líder entrevistado revela uma preocupação com o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem de sucesso através da realização de atividades e projetos que sejam reconhecidos por todos os envolvidos, pela manutenção de um ambiente positivo e favorecedor de um bom clima de aprendizagem, cativando funcionários, alunos e pais.

6.2. Dimensão – Contributos para o sucesso

Falar sobre o sucesso da instituição é falar sobre a qualidade do ensino, a qualidade do pessoal docente, a liderança implementada, a modernização de infraestruturas e ainda sobre o envolvimento e criação de projetos e atividades cativantes e geradoras de sucesso. Para facilitar a análise e reflexão relativamente a esta dimensão, iremos apresentar alguns destes aspetos, enunciados pelo diretor pedagógico, individualmente.

6.2.1. Qualidade de ensino e qualidade do pessoal docente

Quanto à qualidade do ensino e do pessoal docente, o diretor pedagógico considera que estes aspetos se relacionam.

A qualidade do pessoal docente é garantida, segundo o entrevistado, pelo processo de seleção dos docentes referido anteriormente, pela sua continuidade na instituição e pelo controlo pedagógico efetuado sobre o seu trabalho. É nas suas relações com a qualidade do ensino que contribui para o sucesso dos alunos.

Para o entrevistado o sucesso dos alunos tem sido promovido pela qualidade dos docentes e também pela existência do “apoio ao estudo” dado pelas “próprias

professoras”. Além disso, há também “uma professora que dá apoio ao final das tardes”, responsabilizando-se assim o corpo docente pelos resultados escolares dos alunos. Além destes aspetos, a importância dada pelos docentes à motivação dos alunos influencia o seu empenho. Para o diretor pedagógico “nós incutimos aos nossos alunos a importância da escola [...] para que eles percebam que a escola é muito importante” e que tem um objetivo fundamentado. Pretendemos essencialmente que os nossos alunos sintam que “aprender não é castigo”, valorizando a escola e as aprendizagens. Enfatiza também o facto de ser utilizada uma pedagogia ativa durante as aulas, sendo atribuída importância à aquisição de competências sociais que potenciam o efeito socializador da escola. O responsável exemplifica referindo que deve ser debatida com os alunos, por exemplo, a forma de se “comportar no restaurante, em termos [...] de segurança, saber [os comportamentos a ter] durante um incêndio, os direitos dos animais, [...] os flagelos mundiais, [...] o ambiente, e [...] às vezes até a própria política [...]”.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre os dados da entrevista abordaremos agora a perspetiva de vários autores de referência. Brookover e colaboradores (1979, citados por Good e Weinstein, 1995), por exemplo, concluíram, num estudo realizado nos Estados Unidos da América, que os professores das escolas de maior sucesso despendiam mais tempo em atividades de ensino e noutras interações ao nível académico. Na sua opinião, o facto de as escolas dedicarem demasiado tempo ao desenvolvimento de competências isoladas, que poderão ser pouco motivantes para os alunos, acabam por torna-los intervenientes passivos no processo de aprendizagem. Os autores sugerem que o âmbito das aprendizagens seja mais abrangente e diversificado para favorecer o sucesso de um grupo mais amplo de alunos. Good e Weinstein (1995) são de opinião de que “as escolas não podem continuar a centrar-se exclusivamente nas aquisições intelectuais, devendo conceder maior atenção ao desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais e morais” (p. 93). Isto porque a escola é o lugar de excelência onde os jovens devem desenvolver e adquirir um conjunto de competências que contribuam para a sua definição como pessoas e como membros de uma comunidade. Na verdade, a não criação da “autoestima, as competências sociais para interagir e resolver problemas e a liderança são questões que possuem uma importância própria, para além de constituírem fatores essenciais das aprendizagens escolares.” (p. 94). O mesmo estudo, apresentado por Good e Weinstein (1995), refere que variáveis relacionadas com o clima da escola têm também uma correlação com o sucesso dos alunos e com a satisfação dos professores.

Brunet (1995) classifica o clima existente no local de trabalho em vários tipos e sistemas e conclui que o tipo de clima mais participativo é aquele em que a direção confia nos docentes, existe uma coesão do grupo de trabalho, uma maior implicação na realização de tarefas e estas características influenciam nitidamente a satisfação de todos os atores. Referindo-se a vários estudos o investigador afirma que Bowers (1977, citado por Brunet, 1995) e Likert (1961, 1967, 1974, citado por Brunet, 1995) demonstraram que as organizações altamente produtivas se caracterizavam por um clima de participação bastante elevado. Também Ogilvie e Sadler (1979, citados por Brunet, 1995) e Stewart (1979, citado por Brunet, 1995) destacavam a importância para o sucesso escolar dos alunos e para a eficácia administrativa de um clima organizacional aberto, nomeadamente devido a uma sinergia funcional entre os grupos de professores e estudantes. Brunet (1995) refere ainda o estudo de Anderson (1982) onde é sugerido que as boas relações entre os diferentes atores escolares (diretores e professores; alunos e professores; professores, comunidade e a escola) favorecem o sucesso escolar.

O sucesso escolar parece ser ainda influenciado positivamente por uma tomada de decisão partilhada com os professores, e com os alunos; uma boa comunicação; pela participação dos alunos; por uma liderança pedagógica efetiva e pela implicação dos pais. Em termos de cultura de escola, é apontado pelo autor como provável que os seguintes aspetos tenham um resultado positivo nos alunos: a ajuda do professor; as normas de grupo e a cooperação; as atitudes favoráveis; as recompensas e os louvores; um consenso entre os professores, os alunos e a direção a nível dos programas e da disciplina; e ainda objetivos bem definidos. Pinho (1995), sobre a mesma temática, referia que, sendo a escola um local fundamental de socialização, e onde o professor desempenha um papel de agente sociológico, é promovida, além da aquisição de saberes sobre várias áreas, a aquisição de comportamentos sociais adequados e de relações saudáveis que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

Mais recentemente, Carvalho (2004) defende também que uma boa relação entre família e escola apresenta grandes vantagens, pois as famílias vêm o seu esforço valorizado e, assim, continuam a ter comportamentos que valorizam o processo educativo dos seus filhos.

Estêvão (2008), num dos estudos que desenvolveu, aponta algumas das virtudes de uma escola. No seu entender não se deve deixar de investir na aprendizagem e na prática do civismo, na convivência mútua, fomentar a autoestima, uma pedagogia participativa e motivadora, abrindo vários canais de participação, entre outras

virtualidades. Deve-se assim capacitar os estudantes para áreas como a interculturalidade, os direitos humanos, as dimensões cívicas, éticas e a solidariedade.

É nesta linha de pensamento que nos situamos e consideramos, assim, que as características de uma escola promotora de sucesso enunciadas pelos autores citados, quando versadas sobre o pessoal docente, são evidenciadas nas situações descritas pelo diretor pedagógico.

Importa também referir que o entrevistado enumerou algumas barreiras que impedem um maior sucesso dos alunos, estando estas relacionadas com a falta de apoio por parte de alguns encarregados de educação/pais em casa e pelos currículos usualmente trabalhados. Nas suas palavras, alerta para “os currículos são longos” e “as [...] propostas dos manuais” são desajustadas. Além destes fatores, sublinha que “há alunos que têm problemas de ensino e aprendizagem” sendo que “a falta de apoio dos encarregados de educação” é o cerne do problema, porque “nós [instituição de ensino] não podemos fazer tudo.” Exemplifica referindo que, quando em reunião analisamos “porque é que o aluno não está a ter sucesso?”, constatamos que é porque “não traz, por exemplo, o material escolar! [...], não faz os trabalhos de casa”.

6.2.2. Liderança implementada

Um outro aspeto mencionado pelo diretor pedagógico como elemento contribuidor para o sucesso da instituição de ensino é a liderança implementada. O entrevistado descreve-se como um líder que respeita “as pessoas para poder ser respeitado”, um elemento central na boa relação com os docentes em que “muitas vezes [é visto] mais como um colega [...] porque no fundo, [...] sou diretor, mas não sou o patrão” e um elemento impulsionador de um ambiente propício à aprendizagem. Considera que desenvolve boas “relações públicas”, característica importante na liderança das instituições privadas e que mantém uma constante “diplomacia” com os pais/encarregados de educação, porque “os pais e os alunos, não são só encarregados de educação e discentes, são também clientes [...] saberem que se acontece algum problema, eu tenho que estar disponível logo!”. Nesta perspetiva, para que exista sucesso, o trabalho “não [pode] deixar de ser feito”, sendo necessário o empenho de todos os atores envolvidos na instituição.

O diretor fundamenta as opções que toma enquanto líder pedagógico recorrendo a um conjunto de variáveis. Uma das variáveis enunciadas são os bons resultados

escolares dos alunos, algo considerado imprescindível para que a instituição seja reconhecida como uma instituição com sucesso. Assim, todas as opções pedagógicas tomadas tendem a procurar a melhoria dos resultados escolares. A auscultação dos pais é outra variável a ter em conta. Para o efeito, construíram um “questionário” para que “me [consiga] aperceber daquilo que está bem e daquilo que está mal”. Outra variável apontada para fundamentar as suas opções, é a auscultação dos colegas em reuniões de trabalho, que o ajudam na tomada de decisões, tanto administrativas como pedagógicas.

Reconhece que as exigências mais complicadas com que se depara são as “exteriores ao colégio”, tais como “as reuniões, as horas passadas a fazer relatórios, as burocracias”. Contudo, e para lá de todas as limitações existentes, destaca que, mesmo ao fim de dez anos no cargo, o seu “compromisso é igual” e sente-se “como quando comecei”. Sugere que no início “deu muito trabalho, [porque] havia muita coisa para fazer, hoje em dia já temos as bases” todas e a liderança é consideravelmente mais fácil. Por forma a demonstrar o seu empenho com a instituição, recorre a um exemplo prático para o ilustrar: “às vezes [sente-se] muito cansado, não desmotivado, mas cansado por estar a acumular as duas funções, diretor e professor. Mas por outro lado, ser só diretor de uma escola não faz sentido” porque perderia o contacto com os alunos e com a sala de aula, ficando somente com a parte administrativa.

No que concerne à existência e à importância dos documentos orientadores para o sucesso da instituição e para a liderança implementada, o diretor pedagógico refere que contribuem e promovem o sucesso da instituição de ensino mas, no entanto, não os considera essenciais. O entrevistado argumenta referindo que “o que nos ensinam [em] ações de formação é que [devemos] trabalhar [a partir dos documentos orientadores] e eu não concordo.” Deve-se sim, “estudar a escola, ver o que é que nós temos”, as dificuldades existentes, o “ambiente, [a] organização” e depois sim, passar para o que os documentos orientadores indicam. O entrevistado conclui que os documentos orientadores ajudam mas “não [são] essenciais, ajuda, porque [...] às vezes a meio do ano letivo, esquece-se disto ou esquece-se daquilo [referindo-se ao plano anual de atividades e ao regulamento interno]” e nessa altura consulta-se os documentos e procede-se tal como está regulamentado.

Reportemo-nos agora a Estêvão (2000a) e a Madsen (2005) a propósito do tipo de liderança mais ajustado ao contexto de uma escola privada. Os autores fazem referência a um estilo de liderança responsável e que incrementa o espírito social e educacional nos vários atores, sendo necessário que o líder tenha a capacidade de ouvir

as diversas opiniões e de liderar a comunidade escolar de forma a obter uma visão comum. Este contexto de liderança exige um estilo participativo de liderança e a habilidade para trabalhar em grupo, focando os objetivos da instituição educativa no ensino, na aprendizagem e na educação. O líder necessita de ouvir e articular com as perspetivas de cada grupo sobre assuntos institucionais e sobre futuras alterações que tenham impacto na escola e na sua missão. Nas palavras de Madsen (2005)

the leadership and management style necessary in a context of collaboration requires an ability to compromise, discern future needs, and retain a sense of the school mission. The principal's leadership qualities must build a communal environment so that the school continues its mission and redefines itself through the long range planning. As new participants join the school community, a new sense of goal consensus emerges. (p. 69).

Assim, o líder deve procurar implementar planos a longo prazo, manter a missão do estabelecimento e o seu compromisso. Como qualidades, o líder deve ser capaz de construir um ambiente que leve a escola a continuar a sua missão, ao mesmo tempo que se adapta. Deve ouvir e liderar com consciência envolvendo todos os atores e canalizar a sua energia, mantendo a sua moral (Madsen, 2005). Complementamos esta opinião com a visão de uma direção por valores composta pelo diálogo aberto, democrático e fundado em valores partilhados defendida por Trigo e Costa (2008).

Também Quantz (2012) se refere aos administradores escolares como elementos que têm o propósito de servir os melhores interesses dos alunos e que não devem ser apenas bons práticos, mas também bons teóricos, porque assim agem com “consciência moral de contexto e com uma consciência moral de compromisso” (p. 40). São elementos em que as suas práticas de gestão são frequentemente emersas em cerimónias de envolvimento para assegurar a sobrevivência da escola (Estêvão, 1998a).

Com base nesta reflexão podemos aferir, de certa forma, que revemos as características que o líder enunciou num estilo de liderança muito semelhante ao defendido pelos autores atrás referenciados.

6.2.3. Inovação e projetos

Um terceiro aspeto perspectivado pelo diretor pedagógico encontra-se relacionado com a existência de inovações e projetos. Sobre este assunto o diretor pedagógico não se alongou muito na sua reflexão.

O responsável sugere que “a modernização de infraestruturas” é importante para o sucesso da instituição e dá exemplos de melhorias já efetuadas. Evidencia também que, no futuro, têm que continuar a apostar na modernização referindo que “o nosso polidesportivo está acabado, a nossa biblioteca está acabada, a nossa sala de computadores, também” e que agora é necessário “[manter] atualizado” e alargar a instituição “em termos de dimensões e serviços oferecidos”. Sobre este aspeto, segundo Estevão (2000b), a modernização, além da aplicação de métodos e técnicas de *marketing*, tem sido um dos “reflexos multiformes” (Estevão, 2000b) da privatização do ensino.

O responsável acrescenta que “o que iria contribuir para o sucesso deste colégio [será continuar] a modernizar as infraestruturas.

No que concerne aos projetos e atividades, o diretor pedagógico refere que estes são bastante importantes até porque são uma forma de mostrar à comunidade o que é realizado dentro do colégio. Sobre os projetos o entrevistado refere que a instituição participa em “projetos locais [e] projetos nacionais”. Dá como exemplo os “concursos de literatura a nível nacional” e os concursos de matemática, dinamizados pelo Ministério da Educação e Ciência. Relativamente às atividades refere que a instituição dinamiza “muitas atividades” e estas são importantes para a evidência do sucesso, porque quando “temos atividades com essas instituições [referindo-se a instituições com que possuem protocolos], os pais gostam” e “nós vivemos muito através daquilo que mostramos aos pais”.

Quando questionado sobre a continuidade ou necessidade de desenvolvimento de novos projetos ou atividades o diretor pedagógico refere que as que existem são as necessárias para os objetivos idealizados, sendo que a continuidade está dependente das “necessidades dos alunos [que] hão-de vir” referindo que “todos os anos nós mudamos” ou atualizamos as atividades e os projetos existente.

Estevão (2000b) defende que a privatização do ensino tem provocado a procura de “novas parcerias ou partenariado como resposta às questões de desenvolvimento educacional” (p. 148). Também Quantz (2012) sugere que as escolas e os educadores

devem promover a adotar estratégias pedagógicas que incentivem uma participação ativa dos alunos, como por exemplo, trabalho de campo ou experiências de aprendizagem conjuntas. Deve também, segundo Carvalho (2004), continuar-se a realizar atividades que incentivem a participação dos pais na escolarização, porque esta produz efeitos positivos nos alunos, nos pais/encarregados de educação e também na comunidade escolar. Este aspeto encontra também justificação na perspetiva de Diogo (1998, citado por Quaresma, 2011), para quem os pais cingem “as suas relações com a escola a contactos informais com o professor ou a uma participação passiva, quer em eventos festivos, quer em reuniões para que foram convocados” (p. 67).

CONCLUSÕES

“Quando o trabalho de um investigador contribui para enriquecer e aprofundar as problemáticas e os modelos de análise, não é apenas o conhecimento de um objeto preciso que progride; é, mais profundamente, o campo do concebível que se modifica” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 248)

Com este trabalho, onde apresentamos um estudo no âmbito da liderança escolar no contexto do subsistema privado em Portugal, pretendemos contribuir para o conhecimento das lideranças, das visões e dos projetos, parcerias e soluções implementadas nas escolas privadas. Para desenvolver esta investigação, optámos, por motivos de natureza diversa, por limitar o nosso campo de estudo a uma única instituição de ensino privado. Centrámo-nos na figura do diretor pedagógico detentor de vários anos de experiência no cargo, sendo por isso um conhecedor do subsistema de ensino em questão. Focámos ainda a nossa atenção em cinco aspetos que considerámos centrais para a prossecução dos nossos objetivos: a trajetória profissional do diretor pedagógico; o estabelecimento de ensino; a perceção do corpo docente e a simbiose entre os docentes e a figura do líder; a perceção do ensino particular e cooperativo na sociedade atual; a liderança, a visão estratégica da liderança e parcerias, protocolos e projetos que contribuem para o sucesso da instituição de ensino.

Este trabalho foi, assim, norteado pelas seguintes questões: quais as práticas e características do diretor e da direção? O que influencia as características e a prática de diretores de sucesso; que critérios são utilizados na escolha da oferta formativa? Como é que essa escolha influencia o reconhecimento da excelência? Que normas são seguidas para a criação de projetos, parcerias e soluções inovadoras? Quais os projetos, parcerias e soluções inovadoras que influenciaram o sucesso alcançado?

Tendo em conta os objetivos do estudo, optámos por uma abordagem qualitativa de investigação. Pelas limitações impostas ao estudo devido à pouca abertura demonstrada pelas instituições de ensino privadas contactadas, baseámo-nos em três tipos de fontes primárias: análise de bibliografia focada nas organizações educativas privadas, no ensino, na liderança das organizações, na liderança das organizações educativas e nas organizações educativas privadas; análise de alguns documentos públicos sobre a instituição de ensino estudada; discurso do diretor pedagógico do estabelecimento de ensino, responsável pelo 1º e 2º ciclo. Os dados da entrevista foram encarados como fonte central para o estudo, tendo as informações recolhidas, depois de

tratadas e analisadas, sido cruzadas com as informações recolhidas através das fontes escritas.

Quanto à primeira dimensão analisada – trajetória profissional – procurámos conhecer a trajetória profissional do líder pedagógico, o que o motivou para aceitar o cargo e as características que o norteiam durante o desempenho das suas funções. Os resultados obtidos indicam que estamos perante um diretor pedagógico com uma formação exclusiva da área do ensino e que permanece no cargo há vários anos. O cargo foi proposto por convite pela entidade patronal da instituição e a motivação para o aceitar foi a sua familiaridade com a instituição e com a entidade patronal. Estamos na presença de um indivíduo que aparenta capacidade para gerir conflitos e aceitar opiniões diversas, demonstrando disponibilidade para lidar com a comunidade educativa em geral. Valoriza muito a relação com os pais/encarregados de educação dos alunos da instituição, representa a instituição em reuniões ou eventos e supervisiona as atividades pedagógicas dos docentes. A sua principal missão é a manutenção da qualidade do ensino; é neste contexto que valoriza a instituição de ensino privado, alertando para as diferenças relativamente ao ensino público.

Das elações apresentadas podemos concluir que o líder pedagógico da instituição é um elemento central no estabelecimento com tarefas diversificadas. Trata-se de um elemento que investe na relação de qualidade com os pais/encarregados de educação. Não obstante, valoriza uma centralidade pedagógica, controlando e influenciando o trabalho desenvolvido pelos docentes, as suas competências e conhecimentos pedagógicos e a sua visão. Nestes aspetos, as suas características vão ao encontro dos sete argumentos apresentados por Day, Sammons, Leithwood, Harris e Hopkins (2006) quando descrevem uma liderança de sucesso.

No que concerne à dimensão “perceção da escola”, a segunda dimensão em análise, pretendíamos que nos fosse descrita a instituição de ensino em análise, a sua população, ambiente e os seus pontos fortes e atuais desafios com que se depara. Recordamos que estamos na presença de uma instituição de ensino privado, de pequenas dimensões, localizada num edifício histórico no centro de uma cidade da região algarvia e com um polo desportivo, de construção mais recente, localizado nos arredores da cidade. Possui um contrato de autonomia pedagógica com o estado mas não foi enfatizada, pelo responsável, a existência de parcerias e apoios para a realização de atividades pedagógicas ou lúdicas. Ainda assim, o diretor pedagógico referiu a existência, ao longo do ano letivo, de atividades práticas e o desenvolvimento de alguns

projetos em parceria com estruturas públicas (biblioteca, museus) ou privadas (escola de surf). Outros são desenvolvidos nas estruturas pertencentes à própria instituição (complexo desportivo, quinta pedagógica). O diretor pedagógico enfatiza ainda o clima familiar, como uma mais-valia para a instituição.

No nosso entender, apesar da sua autonomia pedagógica, o colégio rege-se pelos pressupostos pedagógicos emanados pelos Estado, não investindo na diferenciação da oferta educativa, optando sim pela semelhança, para, assim, segundo o diretor pedagógico, proporcionar condições para que os alunos não sintam diferenças quando enveredarem pelo ensino público. O responsável considera também importante a realização de atividades que causem impacto junto da comunidade educativa e a familiaridade na comunidade educativa. O investimento no polo desportivo, bem como na biblioteca e em outras estruturas do edifício denotam alguma preocupação em inovar as estruturas, podendo assim oferecer outras condições. Recordemos que Estêvão (1991; 1998a; 1998b) identificava estas opções no contexto das lideranças das instituições de ensino privado.

Quanto à equipa diretiva, a direção pedagógica é constituída por duas pessoas, responsáveis por ciclos de ensino diferentes, e por estruturas intermédias não especificadas. Não foi, contudo, possível, recolher informações substanciais e suficientemente esclarecedoras relativamente à avaliação da estrutura diretiva da instituição.

No que concerne à população estudantil do estabelecimento de ensino, esta provem, na sua maioria, da classe média e da classe média-alta. O diretor pedagógico afirma que, apesar de dificuldades económicas, algumas famílias, mesmo de classes mais baixas, matriculam os filhos na instituição, pela importância que atribuem à qualidade da educação. Considera também que os problemas de comportamento persistem, embora sejam escassos, sendo por isso de fácil resolução. Para tal, o líder refere que a familiaridade existente na instituição, permitindo uma resposta pedagógica mais individualizada e centrada no problema, e o facto de haver uma autoridade mais personalizada e direta, constituem pressupostos que ajudam na menorização desta problemática. Verificámos, através da análise dos dados recolhidos, que o ambiente existente é considerado familiar tanto pelos professores como pelos pais/encarregados de educação, que se envolvem em atividades ou em sugestões de melhoria da instituição.

Em termos organizacionais, o diretor pedagógico considera importante a inovação e a melhoria do ensino, procurando e refletindo sobre estratégias e metodologias, que permitam adaptar a instituição ao contexto existente e que potenciem um envolvimento com o meio envolvente (outras instituições de ensino privado, divulgação para o exterior das atividades realizadas).

Podemos, com base no exposto anteriormente, afirmar que o diretor pedagógico incentiva a existência de um clima familiar no estabelecimento, demonstra uma disponibilidade e abertura para receber os pais/encarregados de educação e acata as suas sugestões. É um líder que ausculta a comunidade educativa, dando suporte e estímulo individual. Promove, no caso dos alunos, a valores e comportamentos entendidos como corretos. Estimula a divulgação de atividades realizadas e demonstra abertura para a redefinição da instituição, adaptando-a aos contextos atuais.

Relativamente à terceira dimensão em estudo – percepção do corpo docente – procurámos conhecer algumas características do corpo docente e as estratégias aplicadas pelo diretor pedagógico na sua relação com os professores. O corpo docente é referido como sendo constituído por profissionais qualificados, empenhados e com a mesma visão idealizada pela instituição. O diretor pedagógico considera que só o facto de existir um concurso público, com entrevista e seleção do perfil com competência adequada, é motivador para que os docentes demonstrem um forte empenho nas suas funções. O clima proporcionado pela instituição e o reconhecimento do trabalho desenvolvido, pelo diretor pedagógico, são também elementos motivacionais dos docentes.

De destacar o controlo pedagógico do líder sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes através da supervisão dos planos curriculares, métodos de trabalho e opiniões dos pais/encarregados de educação, quanto ao desempenho dos docentes. Esta posição é igualmente evidenciada quando, por diversas vezes, o diretor pedagógico refere que os docentes se sentem motivados pela instabilidade do seu vínculo laboral. Sabem que poderão ser demitidos, por redução de alunos ou por demonstrarem uma visão diferente da defendida pela instituição.

Com a dimensão “percepção do ensino particular e cooperativo” pretendemos conhecer a visão do diretor pedagógico quanto ao ensino particular e cooperativo. O responsável considera que o ensino particular e cooperativo tem pouca atenção mediática quando comparado com o ensino público, fator desfavorável para a sua imagem. Considera no entanto que, atualmente, as instituições de ensino privadas

proporcionam um papel importante na sociedade, valorizando a modernização das infraestruturas e abertura de mentalidades através de uma abertura para ao exterior. O entrevistado valoriza também a partilha de práticas de liderança entre as instituições, como forma de concertarem processos de gestão que auxiliem a instituição a ultrapassar as dificuldades do contexto atual. A visão apresentada pelo entrevistado vai ao encontro da apresentada por vários autores (Cotovio, 2004, Estêvão, 1998a, 1998b; Madsen 2005).

Por fim, analisemos a dimensão “sucesso e liderança”. Foi nossa intenção conhecer a opinião que o docente possui do sucesso, abordando os seus contributos para o sucesso da própria instituição. Constatámos que o diretor pedagógico analisa o sucesso da instituição e da sua liderança através do reconhecimento das atividades e dos projetos em que se envolvem e pelo resultado de inquéritos de satisfação, aplicados aos pais/encarregados de educação. O líder valoriza o sucesso da instituição, pelo que enuncia alguns vetores do sucesso, tais como: a manutenção de um bom clima de aprendizagem, a importância que atribui à inovação, a adaptação ao contexto atual e a satisfação da população escolar. Considera ainda que contribui para o seu sucesso através das variáveis promoção da qualidade de ensino, promoção da qualidade do pessoal docente, da sua liderança, da inovação e dos projetos implementadas.

Quanto à qualidade de ensino, considera que esta está intrinsecamente ligada à competência do quadro docente da instituição que, por sua vez, é garantida pela continuidade pedagógica, pelo controlo pedagógico e pelo processo de seleção. O líder entrevistado enfatiza também as práticas pedagógicas, a aquisição de competências sociais e a motivação dos alunos como características promotoras do sucesso.

Estamos na presença de um líder que parece implementar uma liderança impulsionadora do sucesso, caracterizada como uma liderança aberta, receptiva, diplomática, promotora do ensino de qualidade e de um bom ambiente entre o pessoal docente. A necessidade imprescindível de existir sucesso na instituição, a auscultação junto dos pais e dos docentes fundamentam as suas opções enquanto líder, referindo como exigências mais complicadas para a sua liderança as burocracias impostas pelas estruturas exteriores ao colégio. Não valoriza a existência de documentos orientadores para o sucesso da instituição mas, no entanto, destaca a inovação das infraestruturas e a realização de atividades que deem projeção à instituição.

A título de síntese, podemos aferir os seguintes aspetos, que foram tomando forma ao longo deste trabalho:

- O diretor pedagógico considera-se agente promotor da mudança e do sucesso, possui um estilo participativo de liderança, focando os seus objetivos na melhoria dos resultados escolares, na minorização de problemas como a indisciplina e na participação dos pais/encarregados de educação;
- Valoriza e implementa um clima familiar promotor do sentido de pertença e de identificação com a escola;
- Enaltece a instituição de ensino e os profissionais que nela trabalham. É agente promotor de um bom clima relacional;
- É uma figura central na instituição, possuindo um controlo sobre as atividades realizadas pelo pessoal docente, contratação e empenho;
- Procura implementar atividades e projetos que valorizem o processo de ensino e aprendizagem e que publicitem a instituição no exterior. Valoriza a existência de atividades que levem os pais/encarregados de educação a participar, fomentando a familiaridade e o sentimento de pertença. Não impõe barreiras à inovação dos projetos;
- Não evidencia a avaliação das estruturas intermédias de direção mas, pelo contrário, valoriza a opinião dos pais/encarregados de educação relativamente à sua liderança;

As conclusões apresentadas não impedem que tomemos consciência das limitações do nosso estudo. Uma das primeiras limitações com que nos defrontámos foi a pouca abertura das instituições privadas, no sentido de explorarmos os estilos de liderança que as caracterizam. Além das barreiras impostas pelos estabelecimentos de ensino privado, a inexistência de documentos, que no caso do ensino público são de livre acesso, como é o caso de relatórios da Inspeção-Geral da Educação, limitou a quantidade de fontes que pudessem corroborar as nossas conclusões. Uma outra limitação prende-se com o facto de que a bibliografia existente é limitada, sendo escassas as referências às instituições de ensino privado.

Apesar de todos os obstáculos encontrados, a decisão que assumimos de realizar o presente estudo permitiu-nos ter uma visão mais precisa sobre a liderança no ensino privado, alargando os conhecimentos sobre esta temática. Mesmo tratando-se de um estudo de um único caso, o que impede generalizações e comparações, considerando a riqueza das informações recolhidas e a triangulação dos dados (pelo uso em simultâneo de outras fontes), permite-nos afirmar que se trata de um contributo enriquecedor das práticas e esclarecedor no que a estilos de liderança diz respeito.

Tratando-se esta uma temática que merece ser mais explorada, parece-nos primordial a existência de mais trabalhos de investigação sobre os estabelecimentos de ensino privado. No âmbito das políticas de educação seriam oportunos alguns estudos sobre as alternativas às atuais políticas e as suas repercussões, tanto no ensino privado como no ensino público. No âmbito da análise organizacional seriam convenientes, entre outros, mais estudos sobre as características da liderança e as diferentes estratégias implementadas nos estabelecimentos de ensino privados, quando estes atingem bons resultados.

BIBLIOGRAFIA

- Adragão, P. (1995). *A liberdade de aprender e a liberdade das escolas particulares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Afonso, A., & Estêvão, C. (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (3), 81-103. Retirado em Agosto de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/541/1/1992%2c5%283%29%2c81-104%28Almerindo%26Estevao%29.pdf>
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Baptiste, M. (2012). 'Teyori Lidèchip Ki soti non Majinalizasyon'. Ou liderança a partir da(s) teoria(s) da(s) periferia(s). Re-explorando a liderança de formas não tradicionais. In R. Quantz, *Repensar a gestão escolar: Educação, Cultura e Democracia* (pp. 221-253). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Revista Inovação*, 4 (2 e 3), 55-85.
- Barroso, J. (2005a). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751. Retirado em Julho de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200500030002&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>.
- Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de Investigação* (5ª ed.). (Cordeiro, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & Ventura, A. (Org.), *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 121-140). Lisboa: Dom Quixote.
- Caetano, J. (2005). *Estilo de Liderança e Relações interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Canavarro, J. (2005). *A organização: Teorias e Paradigmas* (2º ed.). Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, M. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), pp. 41-58. Retirado em Junho de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.
- Castanheira, P., & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In C. Fino, & J. Sousa, *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: ASA.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Conferência Internacional da Educação. (1996). *Desenvolvimento da educação - Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C. (2007). *International Successful School Principals' Project (ISSPP): Conducting Research on Successful School Principals*. Nottingham, United Kingdom: [s.n.].
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. (Brito, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. (Baptista, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, C. (1991). Ensino Particular e Cooperativo: a face oculta do ensino estatal. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 85-107. Retirado em Junho de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/473/1/1991%2c4%282%29%2c85-107%28CarlosVilarEstevao%29.pdf>
- Estêvão, C. (1994). Inovação e Mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Revista Portuguesa da Educação*, 7(1 e 2), 95-111. Retirado em Junho de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/546/1/1994%2c7%281e2%29%2c95-112%28Estevao%29.pdf>

- Estêvão, C. (1998a). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 23-35. Retirado em Maio de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/548/1/CarlosEstevao1.pdf>.
- Estêvão, C. (1998b). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: Na fronteira da sua complexidade organizacional* (1ª ed.). Braga, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (1998c). A privatização da qualidade na educação e as suas privações. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 27, 117-127. Retirado em Junho de 2012, de <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/773/1/9.pdf>
- Estêvão, C. (2000a). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, C. (2000b). O público e o Privado em Educação: a providenciação pública do privado na educação portuguesa. In J. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 135-157). Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 503-514. Retirado em Junho de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400002&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4036200800040002>.
- Estêvão, C., & Almerindo, A. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. Profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Revista Inovação*, 4 (2 e 3), 155-165.
- Eurydice. (1995). *Ensino Particular - Ensino não oficial: formas e estatutos nos estados-membros da União Europeia* (1ª ed.). (Santos, Trad.) Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Ferreira, C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual da Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: Educa.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, M., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Firmino, M. (2002). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais* (4º ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1ª ed.). (Phala, Trad.) Porto: ASA Editores.

- Good, T., & Weinstein, R. (1995). As escolas marcam a diferença: Evidências críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 79-98). Lisboa: Dom Quixote.
- Grácio, S. (1997). Ensino Privado em Portugal: Contributo para uma discussão. *Sociologia - Problemas e Práticas*, (27), 129-153. Retirado em Junho de 2012, de <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/774/1/10.pdf>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Estoril: Príncípia Editora.
- Guerra, M. (2002). *Os Desafios da Participação: Desenvolver a democracia na escola*. (Alves, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 5-54). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Madsen, J. (2005). *Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization*. London: Falmer Press.
- Maya, M. (2000). *A autoridade do professor - O que pensam Alunos, Pais e Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Moreira, C., & Azevedo, A. (2004). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (7ª ed.). Lisboa: UCE.
- Neto, M. (2006). *A Procura de Explicações: as razões dos pais*. Tese de doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado em Junho de 2012, de <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007000750>
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peraskeva, J. (2012). 'The question is not how does Johnny run, but what makes Johnny run'. Consciencismo filosófico como ideologia emergente da liderança educacional numa era de Globalismos. In R. Quantz, *Repensar a gestão escolar. Educação, Cultura e Democracia* (pp. 9-19). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinheiro, A. (2011). *O Ensino Privado em Portugal: as razões de escolha dos encarregados de educação/pais*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade Católica Portuguesa. Retirado em Setembro de 2012, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8091/1/O%20Ensino%20Privado%20em%20Portugal%20PDF.pdf>
- Pinho, L. (1995). Avaliação Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares, A. Bonboir, L. Pinho, M. Cró, C. Sousa, & J. Bonboir (coord.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação* (pp. 65-98). Aveiro: Edições CIDInE.

- Quantz, R. (2012). Liderança, cultura e democracia: repensar sistemas e conflito nas escolas. In R. Quantz (Org.), *Repensar a gestão Escolar, Educação, Cultura e Democracia* (pp. 69-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Quaresma, M. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado: Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado em Setembro de 2012, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTLUIAQUARESMA213553000162344.pdf>
- Quintas, H., & Gonçalves, J. (2010). *Sucesso escolar e Perfis Organizacionais. Um Olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Relatório de Investigação, CIES/ISCTE-IUL - Barafunda - Universidade do Algarve .
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2º ed.). (J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações - teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rezende, H. (2010). *A Liderança Transformacional e Transaccional e as suas Influências nos Comportamentos de Cidadania Organizacional*. Tese de Mestrado, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Retirado em Maio de 2012, de http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2524/1/tese_Helena_Rezende.pdf
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1982). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sanches, M. (1996). Imagens de liderança educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista da Educação*, VI, 13-35.
- Santomé, J. (1995). *Currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. (2000). O professorado na época do neoliberalismo: Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In J. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Spalarossa, C., & Ghilardi, F. (1989). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teles, C. (2009a). *Percursos de liderança(s) nas escolas: entre desafios e limitações...* Dissertação de Mestrado, Funchal: Universidade da Madeira. Retirado em Junho de 2012, de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/161/1/MestradoCidalinaTeles1.pdf>

- Teles, F. M. (2009b). *Liderança Escolar no Feminino*. Dissertação de Mestrado, Funchal: Universidade da Madeira. Retirado em Junho de 2012, de <http://hdl.handle.net/10400.13/158>
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582. Retirado em Maio de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400005&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>.
- Weems, L. (2012). Percurso histórico da liderança educacional. Raça, família e nação nos discursos do profissionalismo nos Estados Unidos da América. In R. Quantz, *Repensar a gestão escolar: Educação, Cultura e Democracia* (pp. 91-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Referências Legislativas

- Decreto-lei nº19244, de 16-01-1931 – Aprova o 1º Estatuto do Ensino Particular;
- Decreto-lei nº 20613, de 05-12-1931 – Aprova o 2º Estatuto do Ensino Particular;
- Decreto-lei nº22842, de 18-07-1933 – Aprova o 3º Estatuto do Ensino Particular;
- Constituição Política da Republica Portuguesa (1933);
- Decreto-lei nº23447, de 05-01-1934 – Aprova o 4º Estatuto do Ensino Particular;
- Decreto-lei nº36508, de 17-09-1947 – Aprova o Estatuto do Ensino liceal;
- Lei nº2033, de 27-06-1949 – Aprova a Lei de Bases do Ensino Particular;
- Decreto-lei nº 37545, de 08-09-1949 – Aprova 5º Estatuto do Ensino Particular;
- Lei nº9/79, de 19 de Março – Aprova as Bases Gerais do Ensino Particular e Corporativo;
- Lei nº65/79, de 4 de Outubro;
- Decreto-lei nº769-A/79, de 23 de Outubro;
- Decreto-lei nº553/80, de 21 de Novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo;
- Primeira Revisão Constitucional (1982);
- Lei nº46/86, de 13 de Outubro – Aprova a lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto-lei nº172/91, de 10 de Maio;
- Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de Autonomia, administração e gestão do Estabelecimento de Ensino;

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1	
Grelha analítica da entrevista.....	146
Anexo 2	
Guião da entrevista	150
Anexo 3	
Grelha sinopse da entrevista	161

ANEXO 1

Grelha Analítica da Entrevista

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de Caso na Região do Algarve

CLÁUDIO GALEGO

GRELHA ANALÍTICA

ENTREVISTADO: Diretor pedagógico da escola

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

- Identificar características pessoais do diretor da escola, ajustadas a contextos educativos diferenciados.
- Conhecer aspetos que contribuam para que a liderança da escola seja considerada uma liderança de sucesso.
- Conhecer aspetos específicos da liderança de escolas privadas.
- Identificar as estratégias utilizadas para atingir o sucesso no ensino privado.
- Identificar as parcerias e protocolos que a equipa diretiva dinamiza com a comunidade escolar e instituições envolventes.
- Identificar os projetos dinamizados na escola e que contribuem para o seu sucesso.

CATEGORIA DE ANÁLISE	DIMENSÕES
Trajectoria Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dados profissionais:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tempo de serviço na escola; ○ Experiência profissional antes de aceitar o cargo de diretor pedagógico; ○ Percorso formativo (formação inicial, formação contínua ou especializada); ○ Duração do cargo atual; ○ Continuidade no cargo; • <u>Motivação para a aceitação do cargo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fator motivador; ○ Aquisição da experiência para o desempenho do cargo; • <u>Apreciação do desempenho do cargo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visão da comunidade educativa do seu desempenho; ○ Características pessoais; ○ Prioridades; ○ Atividades em que despende mais tempo; ○ Responsabilidades mais desafiantes; ○ Visão/missão no futuro;
Perceção da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Descrição da instituição de ensino:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Características e localização física; ○ Tipo de contrato com o Estado; ○ Parcerias e apoios; • <u>Equipa diretiva:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Constituição; ○ Avaliação; • <u>População:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ O contexto socioeconómico dos alunos; ○ Descrição da população estudantil; ○ Resultados escolares dos alunos; ○ Envolvimento dos pais/encarregados de educação; • <u>Ambiente da instituição;</u> • <u>Pontos fortes e desafios.</u>

Perceção do corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Apreciação do corpo docente:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pontos fortes, desafios e continuidade; ○ Compromisso com missão, visão e valores que defende; ○ Motivação dos docentes;
Perceção do ensino privado	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Visão do ensino particular e cooperativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Contraste entre o ensino particular e cooperativo e o ensino público; ○ Visão do futuro;
Sucesso e liderança	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conceptualização do sucesso;</u> • <u>Qualidade de ensino e do pessoal docente:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pessoal docente; ○ Motivação dos alunos; ○ Pedagogia; ○ Barreiras para o sucesso das aprendizagens dos alunos; • <u>Liderança implementada:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Descrição da liderança; ○ Pontos fortes; ○ Fundamentação das opções tomadas; ○ Exigência e estratégias inerente ao cargo; ○ Compromisso com a escola; ○ Sentimento atual; ○ Documentos orientadores; ○ Diferentes papéis desempenhados; ○ Reação face aos desafios atuais; ○ Estratégias quando a liderança implementada não obtém bons resultados; • <u>Modernização das infraestruturas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Serviços; ○ Equipamentos disponíveis; • <u>Projetos e atividades:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Relação com o sucesso; ○ Continuidade/desenvolvimento de projetos e atividades;

ANEXO 2

Guião da entrevista

(Adaptado de ISSPP)

SUCESSO DA LIDERANÇA NO ENSINO PRIVADO:

VISÃO E ESTRATÉGIA

CLÁUDIO GALEGO

GUIÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Diretor pedagógico da escola

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA:

- Identificar características pessoais do diretor da escola, ajustadas a contextos educativos diferenciados.
- Conhecer aspetos específicos da liderança de escolas privadas.
- Conhecer a visão para o desenvolvimento organizacional que é defendida pela equipa diretiva.
- Conhecer aspetos que contribuam para que a liderança da escola seja considerada uma liderança de sucesso.
- Identificar as práticas de liderança que contribuam para que seja alcançado sucesso medido através de diversos indicadores de desempenho escolar e educativo.
- Identificar as estratégias utilizadas para atingir o sucesso no ensino privado.
- Identificar as parcerias e protocolos que a equipa diretiva dinamiza com a comunidade escolar e instituições envolventes.
- Identificar os projetos dinamizados na escola e que contribuem para o seu sucesso.

FORMULÁRIO PARA QUESTÕES

A. ASPETOS BIOGRÁFICOS

1. Como se tornou diretor pedagógico deste colégio?

- a) Quando foi colocado nesta colégio e com que função (professor, coordenador, etc.)?
- b) O que o motivou para aceitar o cargo de diretor pedagógico? (valores, aspirações)
- c) De que forma a sua experiência anterior o habilitou (ou não) para o desempenho desta função?
- d) Há quanto tempo é diretor pedagógico neste colégio?

2. Como caracteriza o seu percurso no desempenho deste cargo?

- a) Qual tem sido o seu percurso formativo? (formação inicial, formação contínua ou especializada)
- b) Identifique/refira-se à formação e outras situações que tenham contribuído para o seu desenvolvimento profissional e para a aquisição de competências para desempenhar este cargo?
- c) Que importância atribui às qualidades pessoais de um diretor de escola no cumprimento das suas funções?
- d) Como considera que é visto pela comunidade educativa (colegas, funcionários, alunos, encarregados de educação etc.)?
- e) Como líder, ou seja, como diretor pedagógico, com que atividades passa a maior parte do seu tempo no colégio? Quais são as suas prioridades? Consegue dedicar um tempo definido a essas tarefas?
- f) Quais, das suas responsabilidades, considera mais desafiantes, tendo em conta as suas características pessoais? E o que pretende para o colégio que dirige?
- g) Como lida com os desafios neste colégio?
- h) Avalia sistematicamente as necessidades dos alunos e professores, de forma a melhorar as condições de ensino e aprendizagem? De que forma?

B. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

3. Como descreve a cultura de escola?

- a) Ambiente que predomina no dia-a-dia (entre alunos, alunos/professores, entre professores; entre o restante pessoal)
- b) Acha que o ambiente existente dentro do colégio é motivador de um bom clima de aprendizagem? Se não, porquê?
- c) Em termos de segurança, como caracteriza o colégio?
- d) Acha que este colégio é um lugar onde dá prazer estar.... Professores e alunos?

4. Quais são, para si, os principais aspetos caracterizadores – gerais e específicos – desta escola privada?

- a) Globalmente, como caracteriza o contexto social e cultural da escola que dirige?
- b) Como descreve a população estudantil?
- c) Que necessidades apresentam os seus alunos?
- d) Como caracteriza o seu comportamento em geral?
- e) Qual o contexto socioeconómico de onde os alunos são oriundos?
- f) O que é que julga que os alunos e os pais esperam do colégio enquanto escola?
- g) Como descreve o envolvimento dos pais na escola?
- h) Como é que mobiliza apoios para os alunos e as famílias?
- i) Considera que os documentos orientadores da escola promovem/contribuem para o sucesso da escola?

5. O colégio tem contrato de associação?

- a. De que forma o estado apoia o colégio e os alunos?

6. O colégio funciona em regime de autonomia pedagógica ou de paralelismo pedagógico?

7. Que opções têm sido tomadas no âmbito da autonomia / paralelismo pedagógico? Como se desenvolveu a escola ao longo dos últimos cinco anos?

8. No âmbito desta política de diferenciação pensa que a escola tem sido reconhecida a nível local/regional/nacional?

- 9. Que tipo de serviços extra e de programas gostaria de incluir visando o desenvolvimento do sucesso dos seus alunos?**
- 10. O que há ainda para fazer? Qual a sua perspetiva para o futuro do colégio?**
- 11. Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente? Quais?**
- 12. Quais são os maiores desafios com que este colégio é confrontado?**
- 13. Que mudanças estão planeadas para o desenvolvimento da escola nos próximos dois anos?**
- 14. Que objetivos pensa virem a ser atingidos? Que estratégias ainda pensa utilizar?**
- 15. A direção pedagógica é constituída por quantos elementos?**
- 16. Qual é a maior motivação/AMBIÇÃO dos alunos? Qual é a capacidade do colégio para realizar essa ambição?**
- 17. Quais são as maiores barreiras ao sucesso das aprendizagens dos alunos neste colégio?**
 - a) O currículo;
 - b) Falta de motivação por parte dos alunos;
 - c) Fracas expectativas das famílias;
 - d) Ambiente pouco estimulante (falta de oportunidades fora da escola, dificuldades na continuidade de estudos);
 - e) Outras...
- 18. Como pensa que se poderão ser ultrapassadas essas barreiras?**
- 19. O que pensa sobre a qualidade do ensino / aprendizagem e sobre os resultados escolares dos alunos?**

20. Como descreve o corpo docente?

- a) Pontos fortes e desafios.
- b) Existe continuidade no trabalho dos professores do colégio?
- c) Sente que existe um compromisso entre o corpo docente e a missão, visão e valores que são defendidos para este colégio?
- d) Envolve e motiva os docentes para as metas que pretende que sejam alcançadas? Que meios/estratégias utiliza para o conseguir?

C. CARATERIZAÇÃO DA LIDERANÇA

- 21. Como se descreve como líder?**
- 22. Quais são ou deveriam ser as (três) qualidades mais importantes para um diretor pedagógico com sucesso?**
- 23. O seu compromisso com o colégio é maior ou menor do que no início da sua carreira como diretor pedagógico?**
- 24. Como se sente neste momento?**
- a) Resiliente (Forte)
 - b) Vulnerável
 - c) Cansado
 - d) Com energia para avançar
 - e) Outra....
- 25. Quais as exigências inerentes a este cargo? Preferia estar a desempenhar a sua função em circunstâncias menos exigentes? Porquê/ Por que não?**
- 26. Que estratégias considera mais importantes para ultrapassar os desafios?**
- 27. Como descreve a equipa diretiva?**
- a) Como funciona a equipa?
(Como preparou (ou talvez não), a sua equipa de direção para trabalhar consigo nesta escola (dê exemplos))?
- 28. Que papéis desempenha?**
- a) No colégio como um todo?
 - b) entre o pessoal (professores e pessoal não docente)?
 - c) com os alunos?
 - d) com os pais e a comunidade?
 - e) com as autoridades locais?
- 29. Quais são os pontos fortes do colégio que dirige?**

30. Gostava de continuar neste colégio? Porquê?

- a) Se sim, por quanto tempo mais e assumindo que papel?
- b) Qual a sua visão / missão a longo prazo para o colégio que dirige?

31. Que tipo de apoios tem para conseguir fazer o seu trabalho (parcerias, outros...)?

D. LIDERANÇA E SUCESSO

- 32. Que critérios utiliza para definir sucesso na escola que lidera?**
- 33. Quais os aspetos que tornam esta uma escola de sucesso?**
- a. A qualidade do ensino?
 - b. O tipo de liderança?
 - c. Qualidade dos serviços oferecidos?
 - d. Qualidade das relações escola-família?
 - e. Qualidade das relações escola-comunidade?
- 34. Pensa que existe relação entre o estilo de liderança que existe numa escola e o sucesso que se regista?**
- 35. Qual tem sido o seu contributo para o sucesso deste colégio?**
- a. Que estratégias tem aplicado de forma a contribuir para o sucesso do colégio?
 - b. Qual foi a estratégia que melhor resultado obteve? Dê exemplos concretos?
- 36. Como reagiu face aos desafios e contextos atuais (alterações legislativas/crise económica/resultados em exames) no sentido de promover um maior sucesso da escola e dos alunos?**
- 37. Considerando o conceito de sucesso que enunciou, que importância atribui e como gere a relação com:**
- a) pais / encarregados de educação / famílias;
 - b) a comunidade (parcerias);
 - c) os diretores de outras escolas/colégios;
- 38. Dentro do colégio, como vê (ou define) as principais regras na relação com:**
- a) o pessoal não docente
 - b) as lideranças intermédias (coordenadores de departamento, diretores de turma);
 - c) Dentro da sala de aula, como é que influencia ou afeta o trabalho dos professores na escola ou mesmo dentro da sala de aula? Esta influência é direta ou indireta?
- 39. O colégio envolve-se em diferentes projetos locais, nacionais e internacionais? Quais?**

- 40. E em que medida contribuem para o sucesso?**
- 41. Como é que o colégio se desenvolveu nos últimos 5 anos? Tornou-se mais difícil fazer a sua gestão?**
- 42. Qual é a sua visão para este colégio?**
- a) O que é que ainda está por fazer?
 - b) Que alterações têm previstas ou planeadas para os próximos dois anos?
 - c) Como espera alcançar essas alterações?
 - d) Que estratégias pensa utilizar?
- 43. Como vê o ensino particular e cooperativo em Portugal?**
- a) Que alterações significativas houve nos últimos anos?
 - b) Qual a sua visão para o futuro?
 - c) Pensa no ensino particular e cooperativo como uma alternativa ao ensino público, ou como um complemento?
 - d) Vários investigadores referem que no ensino privado existe pouca autonomia. Concorda com esta opinião?
 - e) Os documentos que regem o ensino privado já possuem vários anos. Considera que os fundamentos destes documentos ainda são atuais? Se pudesse, que alterações sugeria?
- 44. O que está por trás das suas opções enquanto líder? O que o orienta como líder? O que fundamenta as suas decisões?**
- a) Auscultação da comunidade escolar e educativa?
 - b) Resultados escolares dos alunos?
 - c) Processos de autoavaliação e/ou avaliação externa?
 - d) Outros...
- 45. Que estratégias (ou alternativas) têm para o caso de algo não correr como o previsto?**
- 46. O que contribuiria mais para o sucesso do seu colégio? Porquê? (exemplos)**

- a) Estratégias fora da escola
- b) Estratégias dentro da escola
- c) Estratégias ao nível da sala de aula

47. Imagine que entrava agora numa nova escola privada como diretor pedagógico. Faria as coisas de maneira diferente? O quê? Como? Porquê?

48. Suponha que o convidavam para organizar uma formação para diretores de escolas (públicas e privadas) que apresentassem problemas semelhantes à que dirige.

- a) Como executaria esta função?
- b) Que tipo de temáticas incluiria nesse formação e que métodos de trabalho (aprendizagem/formação) pensa que deviam ser utilizados?

49. O que podemos aprender com a sua experiência profissional e carreira, que nos permita ajudar outros diretores pedagógicos?

50. Se tivesse esse poder, o que mudaria nas competências de um diretor pedagógico para que o sucesso da escola e dos alunos fosse mais efetivo?

ANEXO 3

Grelha Sinopse da Entrevista

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Trajectoria Profissional		
	<p><u>Dados profissionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de serviço na escola • Experiência profissional antes de aceitar o cargo de diretor pedagógico; • Percurso Formativo; • Duração do cargo atual; • Continuidade no cargo 	<p>Foi professor durante 3 anos e é diretor pedagógico à 10 anos.</p> <p>Professor de Língua Portuguesa e Inglesa, variante 2º ciclo. Foi professor durante 3 anos no colégio e foi convidado para o cargo de diretor pedagógico do 1º e 2º ciclo.</p> <p>Têm frequentado ações de formação e elaboradas pesquisas de forma a adquirir formação específica. A interajuda entre colegas de outros colégios também é essencial.</p> <p>É diretor pedagógico há 10 anos.</p> <p>Considera que gostará de continuar a exercer a sua função no colégio porque gosta do que faz. Não impõe uma barreira temporal para terminar a função de coordenador referindo apenas que será enquanto achar que se mantém atualizado, uma vez que não fará sentido ser diretor pedagógico quando não conseguir acompanhar a evolução da sociedade.</p>	<p>“Professor, [...] de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É necessário esperar, ter 3 anos de serviço como professor para uma pessoa ser diretor pedagógico.”</p> <p>“A habilitação mesmo para cargo de diretor pedagógico foi uma ajuda, um pesquisar [...] muitas vezes junto de outros colégios. Não tinha problemas nenhuns, quando não sabia isto ou aquilo, de telefonar para outros colégios [...] e ações de formação, claro, ações de formação de como é que esses documentos eram elaborados.”</p> <p>“Até perceber que estou atualizado, porque ...eee... não há nada pior que aqueles professores, que também foram nossos professores, que chamavam os velhos, não sabem nada e estão desatualizados, não sabem mexer num computador, ou nisto ou aquilo. É importante, é muito importante que o professor também aprenda com o aluno...”</p>
	<p><u>Motivação para aceitação do cargo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fator motivador; • Aquisição de experiência para o desempenho do cargo; 	<p>Motivação pessoal e pelo conhecimento que tem do colégio.</p> <p>Pesquisas, formação e interajuda entre colegas.</p>	<p>“Porque o dono do colégio também é meu familiar e eu estudei aqui e conheço bem a casa.”</p> <p>“[...] pesquisar [...] muitas vezes junto de outros colégios. [...] e ações de formação.”</p>

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<p><u>Apreciação do desempenho do cargo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visão da comunidade educativa do seu desempenho; • Características pessoais; • Prioridades; • Atividades em que depende mais tempo; 	<p>Considera que é visto pela comunidade educativa como um bom ouvinte e um elemento que sabe resolver os problemas inerentes a uma instituição de ensino.</p> <p>Refere como características pessoais o facto de ser um bom “relações públicas” e possuir disponibilidade imediata para resolver todas as questões que vão surgindo com os alunos e encarregados de educação. Isto porque considera que os encarregados de educação são clientes do colégio.</p> <p>Tem como prioridades a sua relação com os alunos e pais dos alunos e a disponibilidade para a resolução de problemas. A realização e tratamento da documentação fica para segundo plano.</p> <p>Como acumula duas funções, a direção pedagógica e a docência, atribui mais tempo à lecionação das aulas e depois à direção pedagógica. Em média utiliza duas tardes por semana para a direção pedagógica. Como diretor pedagógico trata da organização do colégio, de atividades, da supervisão do trabalho desenvolvido pelos restantes professores e da realização de reuniões com os</p>	<p>“... Um bom ouvinte e uma pessoa que sabe resolver os problemas.”</p> <p>“...tem que ser um bom relações públicas, é o principal! Relações públicas, porque os pais e os alunos, não são só encarregados de educação e discentes, são também clientes [...] saberem que se acontece algum problema, eu tenho que estar disponível logo!...”</p> <p>“... Saberem que se acontece algum problema, eu tenho que estar disponível logo! [...] portanto é ser um bom relações publicas, é claro que isso é muito difícil com a documentação que nós temos que elaborar, mas [...] isso tem que estar tudo à parte.”</p> <p>“... dou muito mais atenção às aulas, [...] depois em segundo plano, virá à parte da direção pedagógica, que será a organização a nível do que os outros docentes fazem, portanto, tenho que controlar o trabalho deles [...] e também, fazer reuniões de pais [...] representar o colégio a nível da direção Regional de Educação do Algarve, representar o colégio a nível da associação de ensino particular, temos reuniões, temos as tais ações de formação...”</p> <p>“... portanto iria por uma média de duas tardes por semana.”</p>
---	--	---

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Perceção da escola		
	<p><u>Descrição da instituição de ensino:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caraterísticas e localização física; 	<p>É um colégio pequeno em termos de turmas e de espaço. É antigo encontra-se situado no centro da cidade, sendo esta uma mais-valia em termos de segurança pessoal dos alunos. No interior possui um espaço aberto, vedado do exterior por paredes altas.</p>	<p>“O colégio é antigo [...] Em termos de segurança pessoal, para já estamos logo ... é um privilegio estarmos no centro da cidade, não temos zonas escuras à volta [...] Os alunos que fazem o trajeto de casa, é dentro da cidade. Todas estas ruas são ruas de comércio, ruas com muita gente e já nisso é um privilégio. Do colégio para dentro, nós temos a secretaria logo ali à porta, empregadas e um porteiro mais para o final do dia, que controla as entradas e as saídas dos pais e dos alunos.”</p> <p>“... pois nós tentamos oferecer um ambiente que seja, como eu costumo dizer, que seja a segunda casa, [...] é um colégio pequeno, é um colégio em que nós sentimos muito facilmente os problemas uns dos outros...”</p> <p>“No fundo, as crianças onde elas brincam é num espaço exterior com paredes altíssimas porque está rodeado de edifícios.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de contrato com o estado 	<p>A nível de contrato com o Estado, o colégio funciona com autonomia pedagógica mantendo um programa com relativo paralelismo ao programa estatal. As diferenças entre o programa desenvolvido no colégio e no público recaem essencialmente nas metodologias utilizadas para desenvolver os conteúdos e no desenvolvimento de atividades extracurriculares.</p>	<p>“Autonomia pedagógica, que nós no fundo [...] até funcionamos como se nós tivéssemos o paralelismo pedagógico, eu prefiro, eu prefiro...”</p> <p>“A diferença agora é tentar desenvolver os conteúdos da melhor forma, com experiencias, trabalhos práticos, visitas de estudo...”</p> <p>“...O que nós temos aqui é outro tipo de contrato com o ministério da educação que a partir do IRS dos encarregados de educação, os pais recebem uma ajuda, mas têm que fazer prova disso, e o colégio não beneficia em termos financeiros nada disso...”</p>

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<ul style="list-style-type: none"> • Parcerias e apoios <p><u>Equipa diretiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Constituição; <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação; <p><u>População:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O contexto socioeconómico dos alunos; • Descrição da população estudantil; • Resultados escolares dos alunos; • Envolvimento dos pais/encarregados de educação; 	<p>Os pais/encarregados de educação dispõem apenas do apoio indireto do Ministério da Educação para os alunos mais carenciados.</p> <p>A equipa diretiva é constituída por duas pessoas, sendo que o diretor pedagógico entrevistado serve de ligação entre os vários ciclos de ensino. Considera que funcionam bem, tendo reuniões com os representantes dos vários níveis de ensino. São estes elementos que em caso de necessidade servem de elo de ligação com a entidade patronal do colégio.</p> <p>Sugere que a avaliação é realizada por questionário entregue aos pais/encarregados de educação.</p> <p>No que se refere ao contexto socioeconómico dos alunos, pertencem, na sua maioria, à classe média e média-alta, existindo contudo alunos da classe baixa. Os alunos entram para o colégio, normalmente, desde o pré-escolar e ficam até ao final do 2º ciclo.</p> <p>É mais fácil resolver os poucos problemas inerentes ao colégio relativamente aos alunos. O colégio tem tido poucos alunos que provocaram problemas disciplinares o que o torna num lugar onde dá prazer estar, tanto para os alunos como para os professores. Avalia o comportamento dos alunos, comparativamente com o ensino público, como sendo bom.</p> <p>O diretor pedagógico pensa sempre que os resultados escolares dos alunos poderiam ser melhores, uma vez que no colégio, os alunos possuem imenso apoio.</p>	<p>“Não, a única coisa que temos é só do Ministério da Educação para os pais, não temos apoio de nada...”</p> <p>“Tomamos decisões em conjunto, [...] eu sou a ligação entre todos, o 2º ciclo, o 1º ciclo e a educação pré-escolar. O outro elemento da direção pedagógica é apenas, é a diretora pedagógica, apenas do pré-escolar. Funcionamos bem, até porque temos reuniões com representantes de cada um dos vários níveis de ensino...”</p> <p>“Os três, nós temos um projeto educativo onde no final do ano os pais respondem ao questionário para eu me aperceber daquilo que está bem e daquilo que está mal.”</p> <p>“Contexto classe média, classe média – alta [...] classe baixa [...] porque dentro da classe baixa, também há pessoas que dão muita importância há formação.”</p> <p>“... eu sinto é que os alunos daqui do colégio é que são os meus alunos, porque eu quero fazer alguma coisa com os lá de fora e não consigo. Alunos problemáticos também os há...”</p> <p>“...depende da perspetiva [...] mas posso avaliar como um bom comportamento...”</p> <p>“Eu penso sempre que podiam ter sido melhores. Eles aqui tem imenso apoio, imenso apoio, imensas fichas de revisões sempre antes dos testes, mas pronto...”</p>
---	--	---

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<p><u>Ambiente da instituição:</u></p> <p><u>Pontos fortes e desafios.</u></p>	<p>Há pais que se envolvem mais do que outros. Acredita que, neste fator, não exista diferença entre o ensino privado e o ensino público.</p> <p>O facto de ser um colégio pequeno é propício a um ambiente familiar e onde os problemas se resolvem mais facilmente, sendo um ambiente motivador para a aprendizagem.</p> <p>Um dos desafios é desmistificar o conceito de colégio. Colégio ainda é visto como uma “casa de correção”, sendo o sítio para onde são enviados os alunos problemáticos. Outro desafio é não ficar retido no tempo e evoluir ao mesmo tempo que as vontades dos utentes evoluem. Os pais e encarregados de educação esperam que o colégio proporcione um ensino, uma formação motivadora e adequada aos discentes.</p>	<p>“Temos pais que sim e temos pais que não [...] acredito que isso seja, em termos de pais, que seja igual como se fosse no ensino estatal.”</p> <p>“[...] ambiente familiar, calmo, e como eu costumo dizer, a segunda casa[...].”</p> <p>“Onde os pais gostam de participar mais é ajudar é por exemplo, [...] no rancho folclórico. Quando vamos ter uma grande atuação ou vamos participar ali no Festival de Folclore Infantil organizado pela Câmara Municipl de Faro os pais gostam de vir, penteiam os filhos, sente-se que há [...] um grande envolvimento dos pais [...]”</p> <p>“A primeira coisa a desmistificar é que isto não é uma casa de correção...”</p> <p>“...nós temos de andar ao longo, ao sabor também dos utentes, da evolução, dizer que vamos parar e então, o colégio já é colégio á 75 anos e se nós ainda tivéssemos os mesmos métodos de há 75 anos...”</p> <p>“... há tempo para se conversar, para se ter tempo para perceber porque é que o aluno se portou assim. É um ambiente [...]calmo [...] pois também não temos assim crianças muito problemáticas aqui e as que temos é fácil de resolver os problemas desses alunos, pois é como lhe digo, é um ambiente familiar.”</p>
---	---	--

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Perceção do corpo docente		
	<p><u>Apreciação do corpo docente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pontos fortes, desafios e continuidade; • Compromisso com missão, visão e valores; • Motivação dos docentes. 	<p>Os professores são selecionados chegando ao colégio pelo reconhecimento do seu trabalho. São professores que se encontram comprometidos com a missão, a visão e os valores que o colégio tenta transmitir, até porque, caso isso não aconteça, os professores podem sair.</p> <p>Existe uma continuidade do seu trabalho ao longo do ciclo e a relação entre professores/alunos e professores/professores e professores/pais é próxima, tendo em conta também a dimensão reduzida do colégio.</p> <p>Têm um compromisso com a missão, visão e valores da instituição porque podem ser dispensados caso isso não aconteça.</p> <p>Os professores sentem-se motivados, gostam do ambiente existente e dos alunos.</p> <p>Como Diretor Pedagógico na generalidade das vezes apenas elogia o trabalho dos professores, não sente necessidade de criticar.</p>	<p>“Nós, num colégio temos já logo uma coisa muito boa que é, os professores não vêm cá parar por concurso, portanto, vêm logo pela fama daquilo que fazem lá fora [...] depois somos uma empresa! Estão dois anos a contrato em que têm que provar que vale a pena continuarem [...] e depois é assim, aqui há uma grande relação entre a professora e os pais, depois eles sabem, que, os professores sabem que se não trabalharem como deve ser deixamos de ter clientes [...] poderemos convidar os professores a sair quando não têm a haver com a nossa filosofia, também não temos alunos problemáticos! Deve ter acontecido em treze anos, treze, catorze que eu aqui trabalho, acho que só dois ou três alunos é que foram convidados a sair...”</p> <p>“[...] até porque quando um professor [...] não tem aquilo que nós pretendemos, o colégio é pequeno e deteta-se e podemos convidar os professores a sair quando não têm a nossa filosofia.”</p> <p>“...Não sou muito de criticar, devido ao tipo de professores que tenho até é mais de elogiar e acho que isso é muito importante, muito importante.”</p>

		Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
DIMENSÕES		Perceção do ensino privado		
		<p><u>Visão do ensino particular e cooperativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre o ensino particular e cooperativo e o ensino público; 	<p>O Diretor Pedagógico assinala que o ensino particular e cooperativo ainda se destaca do ensino público em Portugal pelos alunos que o procuram, pela organização e pelos docentes. Uma das principais dificuldades sentidas é a falta de alunos na educação pré-escolar, sendo esta bastante importante para os colégios, uma vez que, normalmente, os alunos que entram para o pré-escolar no colégio fazem o resto do percurso na mesma instituição. No entanto, devido aos inúmeros infantários estatais e à pouca diferença existente entre as instituições privadas e públicas neste campo, a procura tem diminuído.</p> <p>É ainda desconcertante que o ensino público tenha sempre mais visibilidade que o ensino privado e cooperativo.</p> <p>Uma das vantagens do ensino privado e cooperativo é que os professores não entram por concurso nacional, mas sim por uma seleção dos que mais interessam ao colégio.</p> <p>Considera que ao longo dos últimos anos o ensino particular e cooperativo modernizou-se a nível das infraestruturas e das atividades realizadas, no entanto tem mantido a sua filosofia. A mudança também aconteceu pela abertura dos colégios à sociedade</p>	<p>“Que ainda se destaca do ensino publico em Portugal [...] o tipo de professores que lá trabalha, às vezes também o tipo de alunos que o procura, e a organização...”</p> <p>“... porque nós também temos um grande problema e isso é muito irritante, isso é terrível. Eu vejo na televisão, quando uma escola estatal faz um projeto, que para nós é uma coisa usual, vão lá os jornalistas [...] É muito difícil, nós fazemos muitas atividades muito interessantes! Então não fizemos, aí à 3 anos, uma, ... eu tenho a certeza que se tivesse sido feita por uma escola estatal tinha sido, tinha ido para o telejornal...”</p> <p>“Nós, num colégio temos já logo uma coisa muito boa que é, os professores não vêm cá parar por concurso, portanto, vêm logo pela fama daquilo que fazem lá fora ...haa... depois somos uma empresa! Estão dois anos a contrato em que têm que provar que vale apena continuarem ...eee... e isto tudo faz com que eu, noventa e muito, tenha só bons professores...”</p> <p>“A modernização das infraestruturas, das atividades, [...] acho que todos os colégios tem mantido a filosofia deles”</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Visão do futuro. 	<p>O maior desafio do colégio e do ensino particular e cooperativo é provar que quando os pais pagam pela educação dos seus filhos, vale apena.</p> <p>Atualmente devido às dificuldades em atrair alunos para o ensino</p>	<p>“O maior desafio é provar que quando os pais pagam, a educação dos filhos, que vale apena! [...] Devido à crise [...] estão a sentir isso e uma grande dificuldade que os colégios agora estão a passar, porque nós pela primeira vez este ano andamos a fazer reuniões com diretores pedagógicos. Nunca</p>

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

		<p>privado e cooperativo, devido também à crise económica, existe um apoio e uma partilha de conhecimentos entre os vários colégios. Este facto é novo e começou este ano com a realização de reuniões entre os diretores pedagógicos.</p> <p>No entanto, segundo a sua visão, considera que os colégios deverão continuar sempre “à frente” do ensino estatal.</p>	<p>tinha acontecido! Muitas vezes os colégios andavam de costas voltadas e eram rivais. Agora não! Porque estamos a sentir que a maior parte dos alunos, são aqueles alunos que entram na educação pré-escolar, os pais conhecem bem a casa e os miúdos vão ficando. [...] Acontece que há muitos infantários agora já estatais. A nível de infantários as diferenças não são muitas, não se fala do <i>bullying</i>, não se fala disto, não se fala daquilo, [...] e então as pessoas estão a preferir o pré-escolar estatal e nós temos menos frequência no pré-escolar. Isso é um grande desafio nos próximos tempos, conseguir trazer crianças para a nossa educação pré-escolar.”</p> <p>“...Porque os colégios têm que andar sempre à frente do ensino estatal, em termos dos horários, em termos de apoio aos alunos e em termos de apoios aos pais, senão não vale apena...”</p>
--	--	---	--

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Fatores de sucesso da escola		
	<p><u>Conceptualização do sucesso:</u></p> <p><u>Qualidade de ensino e do pessoal docente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoal docente; 	<p>As atividades realizadas e o reconhecimento das atividades por parte dos pais evidenciam o sucesso das mesmas. O ambiente existente no colégio e o facto de sermos recetivos é também visto como um aspeto de sucesso.</p> <p>A qualidade é garantida pelo processo de seleção dos docentes.</p>	<p>“Estratégias, atividades, o reconhecimento das atividades [...] hoje em dia o ambiente é muito bom e se o ambiente entre os professores for bom os miúdos também sentem isso, os miúdos também sentem isso, e ter uma boa relação também com os miúdos.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação dos alunos; • Pedagogia; 	<p>As atividades extracurriculares têm obtido interesse por parte dos alunos e dos encarregados de educação, sendo que estas vão variando ao longo dos anos.</p> <p>O colégio motiva os alunos através de atividades realizadas em Formação Cívica, através das pedagogias eminentemente práticas que são utilizadas durante as aulas. Tentam ainda fazer passar a mensagem da importância da escola para evitar o abandono escolar.</p>	<p>“Nós, num colégio temos já logo uma coisa muito boa que é, os professores não vêm cá parar por concurso, portanto, vêm logo pela fama daquilo que fazem lá fora ...haa... depois somos uma empresa! Estão dois anos a contrato em que têm que provar que vale apenas continuarem ...eee... e isto tudo faz com que eu, noventa e muito, tenha só bons professores e com ... ao encontro de todas essas coisas que me disse, daquilo que pretendemos do colégio...eee... estou satisfeito até porque quando um professor, não, não tem a haver com aquilo que nós pretendemos, o colégio é pequeno e é muito facilmente de detetar ...eee... já tem acontecido, raramente mas já tem acontecido.”</p> <p>“...nós inculcamos aos nossos alunos a importância da escola. [...] Nós inculcamos muito isso, a importância da escola para que não haja uma fuga à escolaridade, para que eles percebam que a escola é muito importante e para que é que aquilo depois serve [...] e que aprender não é castigo, tem um objetivo, agora as ambições realmente é continuar a estudar, a tirar um curso, até falamos às vezes que os jogadores de futebol, também estudaram até tarde...”</p> <p>“Motivar os alunos que nós já temos, [...] e motivar os pais ...”</p>

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<ul style="list-style-type: none"> • Barreiras para o sucesso das aprendizagens dos alunos; <p><u>Liderança implementada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição da liderança; 	<p>Uma barreira para o sucesso dos alunos, sentida no colégio é o facto de os currículos serem muito longos. Considera que outra das grandes barreiras é a falta de apoio de alguns dos encarregados de educação uma vez que estes responsabilizam o colégio pela resolução de alguns problemas, como a falta de estudo. Não considera que exista falta de motivação, ou que o ambiente do colégio constitua barreiras.</p> <p>Descreve-se como um líder respeitador do outro, um elemento que tenta criar um bom ambiente para a aprendizagem e para o ensino, sendo que se vê mais como um colega do que como um patrão.</p> <p>Descreve-se ainda como um bom relações públicas porque considera que esta característica é essencial para um diretor pedagógico do ensino privado.</p> <p>Na sua opinião um diretor pedagógico deve ser um elemento dedicado ao trabalho, com diplomacia, que saiba ouvir, e ainda deve ser organizado, por forma a desenvolver um trabalho consistente.</p> <p>Considera que existe uma relação entre o estilo de liderança desenvolvido e o sucesso que a instituição regista.</p>	<p>“Eu ia mais era pela formação, que este ano o ministério da educação retirou-nos [...] no 5º ano retirou-nos uma hora de formação cívica, e eu acho que isso é fundamental. Alias e nota-se o interesse que os miúdos tinham da formação cívica e os temas que nós lá tratávamos.”</p> <p>“A nível do currículo apenas, às vezes os currículos são longos. Às vezes aquelas propostas dos manuais, as atividades que eles dão para uma aula só!”</p> <p>“...há alunos que têm problemas de ensino e aprendizagem, a barreira é mesmo a falta de apoio dos encarregados de educação, porque nós também não podemos fazer tudo. [...] em reunião analisamos isso: <i>Porquê é que o aluno não está a ter sucesso?</i> E não está a ter sucesso porque, não trás por exemplo, o material escolar! [...] Não faz os trabalhos de casa...”</p> <p>“Mas isso é um problema da sociedade...”</p> <p>“Como um líder a minha filosofia [...] tento respeitar as pessoas para poder ser respeitado, isso é muito importante, e para haver um bom ambiente, muitas vezes mais como como um colega, como um colega [...] porque no fundo, como diretor, sou diretor, mas não sou o patrão ...”</p> <p>“...tem que ser um bom relações públicas, é o principal! Relações públicas, porque os pais e os alunos, não são só encarregados de educação e discentes, são também clientes [...] saberem que se acontece algum problema, eu tenho que estar disponível logo!...”</p> <p>“O trabalho, [...] não deixar de ser feito, porque depois acaba-se em desorganização. A diplomacia, para depois poder falar com os pais. [...] a organização, porque há pessoas que trabalham, trabalham, mas fazem muito e depois aquilo tudo exprimido dá pouco...”</p>
--	--	--

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<ul style="list-style-type: none"> • Pontos fortes; 	<p>Para a melhoria do desempenho dos alunos é disponibilizado aos alunos, além do apoio ao estudo, existente no currículo, um professor explicador ao final das tardes.</p> <p>Gostaria de manter a área curricular não disciplinar de Formação Cívica porque pensa que esta disciplina é bem explorada no colégio e tem obtido bons resultados.</p> <p>Tem contribuído para o sucesso do colégio a modernização de mentalidades e de infraestruturas.</p> <p>Considera que é um contributo muito importante para o sucesso do colégio uma boa relação com os pais, encarregados de educação e famílias, até porque eles são essencialmente clientes.</p> <p>Também a relação com os diretores de outros colégios é importante, sobretudo na época atual em que vivemos.</p>	<p>Nas atividades extracurriculares, acho que estamos bem, elas também vão mudando ao longo dos anos [...] Temos o grupo de pregões antigos de Faro, o rancho folclórico, jograis, e os miúdos acham muita piada nessas coisas porque já é usual o basquete, a natação, o ténis, todas essas coisas já é usual e eles às vezes gostam destas atividades...”</p> <p>“As atividades extracurriculares e todas as outras atividades porque são essas que os pais depois tomam conhecimento, não é? Através das fotografias que nos pomos aí, através das nossas páginas web, através do <i>facebook</i> onde eles depois põem comentários...”</p> <p>“... temos apoio ao estudo. As próprias professoras dão o apoio, [...] e temos uma professora que também dá apoio ao final das tardes...”</p> <p>“...isso é extremamente importante e como eu lhe disse eles é como se fossem nossos cliente s e têm todo, toda a liberdade se alguma coisa não está bem no colégio deixarem de querer os nossos serviços...”</p> <p>“Com os diretores de outras escolas, mais do que nunca. Principalmente, por exemplo do particular que antigamente não havia nenhuma relação e hoje estamos a sentir os mesmos, as mesmas dificuldades...”</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentação das opções tomadas; 	<p>As suas opções enquanto líder são fundamentadas através dos resultados dos alunos, de uma auscultação de toda a comunidade educativa e das conclusões do processo de autoavaliação e avaliação do colégio.</p>	<p>“Claro, nas reuniões.”</p> <p>“Também, também.”</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Exigências e estratégias inerentes ao cargo; 	<p>As estratégias que contribuiriam para a manutenção do sucesso serão a continuação da modernização das infraestruturas ou mesmo a expansão das instalações.</p>	<p>“... já temos muitas estratégias, muitas atividades, o que iria contribuir para o sucesso deste colégio mesmo era, talvez um, continuarmos a modernizar as infraestruturas,</p>

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a escola; • Sentimento atual; • Documentos orientadores; • Diferentes papéis desempenhados; • Reação face aos desafios atuais; 	<p>Ao longo dos dez anos em que é diretor pedagógico sente que o seu compromisso com o colégio é o mesmo.</p> <p>Sente-se bem, tal como se sentia quando começou a exercer a função.</p> <p>Os documentos orientadores promovem e contribuem para o sucesso do colégio. No entanto alerta para a pouca utilidade dada, por vezes, aos documentos.</p> <p>Na escola desempenha o papel de professor e de diretor pedagógico. Junto do pessoal docente considera que desempenha o papel de colega. Com o pessoal não docente já considera que é visto como chefe mas mantém uma boa relação. Junto dos alunos considera que é visto essencialmente como professor e junto das autoridades locais, comunidade e pais como um “relações públicas”.</p> <p>Relativamente à falta de procura que o ensino privado e cooperativo, no geral, e o colégio, especificamente, têm sentido, diz que apostarão na publicidade, na abertura para o exterior, por forma a acabar com a imagem dos colégios internos. Pretende ainda que sejam realizadas mais atividades que permitam divulgar o bom nome do colégio.</p>	<p>alargarmo-nos, por exemplo...”</p> <p>“...o meu compromisso é igual ...”</p> <p>“...sinto-me como quando comecei. Quando comecei deu-me muito trabalho, havia muita coisa para fazer, hoje em dia já temos as bases dessas coisas...”</p> <p>“Sim [...] eles contribuem, [...] o que nos ensinam nas ações de formação é que a partir dos documentos vamos trabalhar e eu não concordo. Temos que estudar a escola ver o que é que nós temos e a partir do ambiente, da organização, daquilo que nós temos é que passamos para os documentos. [...] Portanto, o documento ajuda, não é essencial, ajuda, porque a pessoa as vezes a meio do ano letivo, esquece-se disto ou esquece-se daquilo...”</p> <p>“O pessoal docente, aí aproxima-se de um papel de colega, Com o pessoal não docente já não é tanto...”</p> <p>“Eu sou docente ...eeee... a diferença entre o docente e diretor será depois a minha disponibilidade para além do meu horário escolar, mantendo-me aqui na escola, algum problema que acha, algum professor que venha fazer queixa de uma aluno, tentar resolver o problema junto do aluno.”</p> <p>“É o tal relações públicas.”</p> <p>“Nós em termos de atividades, infraestruturas e todas essas coisas, acho que temos estado a fazer o que podemos. Onde nós vamos apostar mais é na publicidade [...] Se queremos que falem de nós temos que publicitar! Nós já fazemos com a página e essas coisas todas, porque antigamente os colégios eram um pouco fechados e pouca ou nenhuma</p>
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias quando a liderança implementada não obtém bons resultados; <p><u>Modernização das infraestruturas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Serviços; • Equipamentos disponíveis; <p><u>Projetos e atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação com o sucesso; 	<p>Quando as estratégias implementadas não resultam procura-se reformular.</p> <p>O colégio dispõe de um polidesportivo novo onde são realizados vários torneios e onde decorrem as aulas da disciplina de Educação Física. Dispõe também de uma quinta pedagógica onde são efetuadas várias atividades extracurriculares que têm contribuído para o sucesso do colégio.</p> <p>Para o Diretor Pedagógico, os aspetos que tornaram o seu colégio uma escola de sucesso, remetem para a qualidade do ensino, do pessoal, do tipo de liderança, dos serviços oferecidos, das relações escola-família e das relações escola-comunidade e todas as atividades que são desenvolvidas.</p> <p>O colégio envolve-se em poucos projetos, sendo que os projetos em que participa mais são os concursos a nível nacional. Não existem projetos de âmbito internacional. A nível local existem parcerias com os museus, com a Universidade do Algarve ou com a</p>	<p>publicidade se fazia. [...] é a publicidade e expor, não fecharmo-nos, expormo-nos. “Atividades que nos levem a que as pessoas lá de foram saibam que nós estamos aqui.”</p> <p>“Reformulação...”</p> <p>“... os nossos torneios por exemplo, de basquete e de futebol no nosso polidesportivo[...] As instalações são novas, não tem nada a haver aqui com este edifício, é fora daqui! A nossa quinta pedagógica [...] Fazemos sempre o piquenique da primavera na quinta pedagógica. A quinta pedagógica é enorme com muitas árvores de fruto, muitos animais...” “Qualidade de ensino, o pessoal existente...” “Sim no sentido em que depois também temos atividades com essas instituições, os pais gostam, é mais porque nós vivemos muito através daquilo que mostramos aos pais do que fazemos...” “A modernização, a modernização através de modernização de mentalidades e de infraestruturas...” “Projetos locais, projetos nacionais mais ... é mais aqueles concursos de literatura a nível nacional...”</p> <p>“Nós temos muitas coisas aí, por exemplo com os museus. Os miúdos fazem imensas atividades com os museus, com a biblioteca [...] Com a própria escola do surf, os miúdos em julho vão andar de canoa...”</p>
---	---	--

A liderança escolar numa escola privada: Estudo de caso na Região do Algarve

	<ul style="list-style-type: none">• Continuidade/desenvolvimento de projetos e atividades;	<p>escola de surf, sendo que a existência destes projetos se assume como essencial para a divulgação do nome do colégio.</p> <p>Considera também que é essencial para o sucesso uma boa relação com a comunidade através da existência de parcerias porque tudo o que leva a que o colégio seja reconhecido é sempre positivo.</p>	<p>“É mais atividades e tudo quanto seja atividades e que os miúdos cheguem a casa a dizer que fizeram isto ou aquilo os pais ficam contentes.”</p> <p>“É, tudo o que nos leva, a perceber que lá fora que nós existimos é sempre bom.”</p>
--	--	--	---