



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

*LIDERANÇA EDUCATIVA, DO DESAFIO AO SUCESSO:
ESTUDO SOBRE A LIDERANÇA DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA
EM MEIO URBANO*

Maria Fernanda Monteiro Ferreira

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestrado em Ciências da Educação e da
Formação**

(Especialidade: *Gestão e Administração Educacional*)

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora: Helena Luísa Martins Quintas

2012

Liderança Educativa, do desafio ao sucesso:

Estudo sobre a Liderança de uma Escola Secundária em meio urbano

Declaração de autoria do trabalho

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

M^a Fernanda Monteiro Ferreira

Copyright © M^a Fernanda Ferreira

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos produzidos em papel ou em 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.



Dedicatória

*O conhecimento
é a porta para o futuro.*

Às minhas filhas
Carla Sofia e Claudia Raquel
que,
tal como eu,
não desistem de
investir no desenvolvimento
pessoal e profissional.

Coragem
e
que nunca desistam.





Agradecimentos

Quero aqui expressar um agradecimento especial à Professora Doutora Helena Quintas que me acompanhou nesta caminhada.

Pela dinâmica de trabalho, pela dedicação e apoio incondicional, pela atenção e incentivo e pelo conhecimento que me proporcionou, o meu Bem-haja.

Agradeço também à Líder, da escola selecionada.

Só o seu contributo permitiu a realização deste estudo.

À minha amiga Marília

pela disponibilidade para rever o texto, no sentido de minimizar a minha dislexia.

Agradeço, mais uma vez, às minhas filhas

pelo incentivo, pela colaboração e pelo empenho com que sempre me acompanharam e apoiaram na decisão de investir e melhorar o meu desempenho profissional.





Resumo

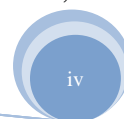
Os estudos sobre lideranças escolares constituem uma mais-valia para a melhoria das práticas de gestão e de governança escolares e, implicitamente, para a promoção dos resultados dos alunos. Diversos estudos e publicações sugerem a ‘mudança’ dos sistemas educativos, e atestam a inter-relação entre a liderança e o sucesso. É neste contexto que organizações como a OCDE se têm dedicado a esta temática, e que redes de investigação, como o International Successful School Principalship Project” (ISSPP), se dedicam ao estudo da relação entre a liderança e o sucesso, com o objetivo de apresentarem contributos que conduzam a um desempenho eficaz das lideranças escolares. Já existe um corpo teórico robusto sobre esta questão, assente em estudos transnacionais, e que defende a premissa de que o sucesso dos alunos não depende, exclusivamente, de fatores externos à escola, realçando o papel da(s) liderança(s) escolar(es) na melhoria e na sustentação do sucesso escolar dos alunos.

Baseado no projeto ISSPP, a presente investigação incide sobre lideranças educativas de sucesso e, no quando teórico, que é composto por vários capítulos, é feita uma revisão da bibliografia sobre temas como ‘lideranças educativas’, ‘estilo de liderança’, ‘desempenho de liderança’, ‘autonomia’ e ‘estudos e práticas de sucesso’.

O estudo foi realizado numa escola secundária situada num contexto urbano e com contrato de autonomia, sendo esta última condição considerada de grande importância por permitir uma maior flexibilidade nos processos de tomada de decisões, bem como ajustamentos ao nível da gestão e na liderança da escola.

A investigação analisa a perceção entre o desempenho da liderança que é desenvolvido pela diretora desta organização escolar e o sucesso que é alcançado pelos alunos que a frequentam.

Para se estudar este tipo de relação foi efetuada uma entrevista à diretora da escola. A análise dos dados permitiu verificar que a entrevistada, a quem cabe desempenhar a liderança de topo, lidera a escola de forma partilhada, permitindo que as lideranças intermédias exerçam as suas funções com um sentido de autonomia responsável. Esta atitude de partilha é considerada de extrema importância para atingir o sucesso, que se concretiza a nível pedagógico, educativo, organizacional e mesmo financeiro. Verifica-se,





ainda, que as características individuais da líder e o estilo de liderança que desenvolve são igualmente responsáveis pelo nível de sucesso educativo alcançado.

As conclusões remetem para a certeza de que sucesso e liderança são indissociáveis. Na investigação realizada estes dois conceitos concretizam-se e enlaçam-se pela positiva, e ancoram na forma como esta líder desempenha as suas funções e como compromete a comunidade escolar e educativa nas formas de liderar. A ‘escola’ que defende e promove é aquela onde, empenhadamente, líder e liderados, professores e alunos, pessoal docente e não docente, concorrem para uma cultura de escola que prima pela inovação e por mais sucesso, dando a esta escola uma individualidade que a diferencia das demais da região.

Palavras-chave: lideranças educativas, estilos de liderança, desempenho de liderança, autonomia, inovação, sucesso educativo.





Abstract

Studies of school leadership are an asset for improving management practices and school governance and, implicitly, to the promotion of student outcomes. Several studies and publications suggest the 'change' education systems, and attest to the interrelationship between leadership and success. It is in this context that organizations such as the OECD have been devoted to this subject, and that research networks such as the “International Successful School Principalship Project” (ISSPP), dedicated to the study of the relationship between leadership and success in order to make contributions that lead to effective performance of school leaders. There is already a robust theoretical framework on this issue, based on transnational studies, and advocating the premise that students' success does not depend solely on factors external to the school, highlighting the role of school leadership, the improvement and support of academic success of students.

Based on ISSPP project, this research focuses on educational leadership and success, when in theory, which is composed of several chapters, there is a review of literature on topics such as 'educational leadership', 'leadership style', 'performance leadership', 'autonomy' and 'studies and successful practices'.

The study was conducted in a secondary school situated in an urban context and autonomy contract, the latter condition being considered of great importance because it allows greater flexibility in decision-making processes, as well as adjustments in the management and leadership of the school.

The research examines the perception among the leadership performance that is developed by the director of this school organization and success that is achieved by the students who attend.

To study this relationship was made an interview with the school principal. Data analysis showed that the respondent, who must play the top leadership, leads the school shared, allowing interim leaders carry out their duties with a sense of responsible autonomy. This attitude of sharing is considered extremely important in order to succeed, which is concretized in pedagogical terms, educational, organizational and even financial. It appears also that the characteristics of the individual leader and the leadership style that develops are equally responsible for the educational level of success achieved.





The conclusions refer to the certainty that success and leadership are inseparable. On investigation these two concepts are materialized and entwine themselves positively, and anchored in how this leader carries out their duties and how committed the school community and educational forms of lead. The 'school' which defends and promotes is one where, earnestly, leader and led, teachers and students, teaching and non-teaching staff, contribute to a school culture that strives for innovation and for more success, giving this school an individuality that differentiates it from other region.

Key words: educational leadership, leadership styles, leadership performance, autonomy, innovation, educational success.



Índice

Resumo	iv
Abstract	vi
Parte I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
Capítulo I – Ser Líder num mundo de lideranças	15
Introdução	15
1 Liderança educativa: o desafio das lideranças em contexto educativo	16
1.1 Trilhos de liderança: breve perspetiva histórica da Educação em Portugal	17
1.2 A Autonomia em contexto escolar	28
1.2.1 O conceito de autonomia	29
1.2.2 A autonomia das Escolas	32
1.2.3 Instrumentos da autonomia de escola	36
1.2.4 Da autonomia decretada à autonomia construída	38
1.2.5 A construção da autonomia e a formação de professores	40
Capítulo II - Liderança: da teoria à prática	43
Introdução	43
1 Da individualidade do líder à liderança praticada	43
1.1 A visão do líder	44
1.2 Características de um líder	45
1.3 Objetivos específicos do trabalho do líder	47
1.4 Estilos de Liderança	48
1.5 Aspetos administrativos comuns às organizações	50
1.5.1 Importância da visão do líder na gestão administrativa	51
1.5.2 Delineamento do plano de ação: itens a considerar	55
Capítulo III - Liderança educativa e o sucesso escolar	60





Introdução	60
1 Liderança pedagógica, um contributo para a diferença	61
2 Da intervenção planeada à ação realizada	65
3 Instrumentos Organizativos	67
4 A importância das relações entre os pares	69
Capítulo IV – Lideranças Escolares e Sucesso Educativo: práticas e estudos	71
Introdução	71
1 Práticas e estudos de lideranças educativas	72
2 Práticas e estudos de lideranças educativas em Portugal	75
Parte II - ESTUDO EMPÍRICO	78
Capítulo V - Metodologia	79
Introdução	79
1 Fundamentação do estudo	80
2 Desenho metodológico do estudo	82
3 Questões de pesquisa e objetivos da investigação	84
4 Caracterização do campo de estudo	86
5 Protagonista do estudo	87
6 Instrumentos de pesquisa – Entrevista semiestruturada	88
6.1 Apresentação da entrevista	89
6.2 Procedimento	94
Parte III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
Capítulo VI – Apresentação e discussão de resultados	99
Introdução	99
1 Apresentação geral dos dados da entrevista	100
2 Apresentação dos dados por Categorias de análise	101
2.1 Discussão de resultados	102



3	Aspetos biográficos	103
3.1	Discussão dos resultados	105
4	Caraterização da escola	106
4.1	Discussão dos resultados	113
5	Caraterização da liderança	115
5.1	Discussão dos resultados	125
6	Autonomia	126
6.1	Discussão dos resultados	134
7	Liderança e sucesso	136
7.1	Discussão de Resultados	154
	Conclusões	159
	Bibliografia	166
	Anexos	173





Índice de Tabelas

Tabela 2.1- Variáveis do princípio Planear. _____	56
Tabela 2.2 - Varáveis do Princípio Organizar. _____	57
Tabela 2.3 - Variáveis do princípio Dirigir. _____	57
Tabela 3.4 - Linhas de ação do Administrador antes e depois do estilo administrativo APO (adap. de Formosinho & Machado, 2000) _____	66
Tabela 5.5 - Apresentação do 1º bloco da entrevista - Aspetos Biográfico-Profissionais. _____	90
Tabela 5.6 - Apresentação do 2º bloco - Caraterização do Agrupamento. _____	91
Tabela 5.7 - Apresentação do 3º bloco - Caraterização da Liderança. _____	92
Tabela 5.8 - Apresentação do 4º bloco - Liderar com Contrato de Autonomia. _____	93
Tabela 5.9 - Apresentação do 5º bloco - Liderança e Sucesso. _____	93
Tabela 6.10 - Apresentação geral dos dados recolhidos _____	101
Tabela 6.11 - Apresentação dos dados recolhidos por Categorias _____	102
Tabela 6.12 - Aspetos Biográficos e subcategorias de análise. _____	104
Tabela 6.13 - Caraterização da escola e subcategorias de análise. _____	107
Tabela 6.14- Caraterização da liderança e subcategorias de análise. _____	116
Tabela 6.15 - Autonomia e subcategorias de análise _____	127
Tabela 6.16 - Liderança e sucesso e subcategorias de análise. _____	137





Índice de Figuras

Figura 2. 1- As competências de um líder, (adap. de Blasé & Andersen, 1995) _____	46
Figura 2.2 - Níveis de organização (adap. de Chiavenato, 2004). _____	51
Figura 2.3 - Perspetivas sociológicas (adap. de Bonazzi, 2000) _____	52
Figura 2.4 - Modelo de estratificação da ação (adap. de Giddens, 1979). _____	53
Figura 2.5 - Diferenças entre eficiência e eficácia (fonte: Chiavenato, 2004). _____	54
Figura 2.6 - Amplitude e Incidência dos itens a incluir no Plano de Ação (adap. de Chiavenato (2004) _____	55
Figura 2.7 - Tipos de Planos. _____	57
Figura 2.8 - Fases do princípio do controle. _____	58
Figura 2.9 - Princípios a considerar para a formulação de objetivos. _____	58
Figura 5.10 - Desenho Metodológico do estudo (adap. de Yin, 1984) _____	83
Figura 5.11 - Árvore de categorias do estudo - Categorias e subcategorias de análise. ____	97
Figura 6.12 - Representação gráfica das categorias com total de referências (N / %). __	102
Figura 6.13- Aspetos Biográficos, (N / %). _____	104
Figura 6.14 - Caraterização da Escola (N / %). _____	107
Figura 6.15 - Caraterização da liderança – quantificação (N / %). _____	116
Figura 6.16 - Autonomia – (N / %). _____	127
Figura 6.17 - Liderança e sucesso (N / %). _____	137





Introdução

A intenção que assiste este estudo é a de identificar, conhecer e valorizar o desempenho de lideranças educativas de sucesso em Portugal e, também, contribuir para o estudo sobre as mesmas a nível mundial.

É com este propósito que nos propomos realizar uma investigação na área das Ciências da Educação mas, também, responder ao apelo da rede internacional de investigação “*International Successful School Principalship Project*” (ISSPP)¹, que recentemente se estendeu a Portugal, contando, para tal, com a colaboração da Universidade do Algarve (UAlg). Esta instituição participa no estudo de forma muito particular, permitindo que os seus estudantes realizem trabalhos de investigação dentro desta temática, como é o caso deste trabalho, que simultaneamente se constitui como uma dissertação de Mestrado, na área das Ciências Sociais, mais concretamente no domínio das Ciências da Educação e da Formação.

No que se refere à definição e justificação da temática, o tema escolhido recai sobre um modelo de liderança educativa que, pelo impacto que apresenta na região algarvia, se enquadra nos pressupostos deste estudo nas suas diferentes intenções.

Atendendo à situação profissional e às funções desempenhadas pela autora do estudo esta problemática reveste-se de particular interesse, uma vez que, neste momento, para além de lecionar, a mesma exerce funções de coordenação de estabelecimento. Deste modo abordar esta temática apresenta-se, não só, como um excelente contributo para a autoavaliação do seu desempenho mas também como uma forma de aprofundar os seus conhecimentos acerca desta dimensão do seu desempenho profissional. Assim, mais que conhecer e valorizar o desempenho das lideranças educativas, este contribui para melhorar a formação pessoal, o desempenho e as práticas profissionais desenvolvidas.

Presumindo-se que as lideranças educativas são uma das muitas variantes de liderança organizacional, centramos o estudo no modelo de gestão e de liderança de uma escola secundária situada num território urbano da região Algarvia e que, ao ser gerida nos termos estabelecidos por um contrato de autonomia, se evidencia pela positiva, tanto ao nível das questões pedagógicas como administrativas.

¹ <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>





Sem perder de vista o grande tema, ‘Lideranças Educativas de Sucesso’, procuramos abordar as questões de forma a relacionar o estilo de liderança que assiste ao desempenho da mesma com o sucesso das aprendizagens que esta escola regista. Porque se considera que a investigação em educação se reveste, sempre, de uma preocupação evidente na melhoria dos resultados escolares, este estudo versa, também, sobre a relação entre a liderança desenvolvida e o sucesso escolar alcançado.

Verificar se esta melhoria das aprendizagens depende (ou não) da implementação de novos modelos de gestão e de administração que os sistemas educativos preconizam e que as escolas adotam, ou se depende dos diretores / líderes a quem cabe essa missão, é a questão que procuramos analisar, com base em estudos já realizados mas também com o contributo desta investigação.

Atendendo às razões já referidas, a fundamentação do estudo para lá da vertente pessoal foi também condicionada pelos pressupostos definidos pelo ISSPP e, por tal, conta com uma breve apresentação do mesmo que, por si só, poderia constituir-se como motivo suficiente para a realização desta investigação.

O ISSPP começou por ser um projeto cujo propósito se prendia com objetivos que se circunscreviam à relação entre as lideranças escolares e o sucesso escolar dos alunos. Atualmente, tanto pela abrangência que regista, como pelo reconhecimento científico dos estudos já publicados, como ainda pelo interesse despertado pelo ‘estado’ da educação no mundo, o ISSPP constitui-se como uma organização em rede que, através do comparativismo, aborda as questões das lideranças educativas numa perspetiva global. Tem por base um modelo próprio de investigação com diretrizes bem definidas e que garantem a equidade entre os estudos realizados por diferentes investigadores, bem como a possibilidade de estabelecer comparações fidedignas. O estudo que se apresenta segue estas mesmas orientações.

Assim, podemos dizer que algumas das decisões que delimitam o estudo são tomadas tendo em conta as inerentes ao ISSPP, que nos desafia com duas grandes questões:

- 1.^a Que contributos podem ser dados para o conhecimento das lideranças em escolas de sucesso e que serão úteis tanto para diretores e decisores políticos ou seus representantes, como para os principais educadores?



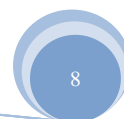


A resposta a esta questão advém, segundo alguns investigadores, de resultados que se obtenham em estudos latos e abrangentes, ou mais incisivos e profundos ou, possivelmente, de ambas as abordagens. Em qualquer dos casos é salientado que a definição do sucesso é muito variável, e que tanto depende do contexto em análise como do que, numa determinada circunstância educativa, é considerado indicativo do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. É este pressuposto que determina a necessidade de observar e de analisar como é que as próprias escolas definem o sucesso, e se o fazem de forma mais explícita do que se tem feito no passado, o que remete para investigações que utilizem os estudos de caso como processo metodológico mais adequado a este propósito.

A segunda questão aponta para a disseminação de resultados e, conseqüentemente, para a divulgação de boas práticas que possam influenciar as lideranças escolares para que obtenham resultados de excelência. É formulada nos seguintes termos:

2.^a Como é que queremos implementar a experiência, interesses e conhecimentos de todos os nossos membros e, ao mesmo tempo, servir os interesses coletivos dos ISSPP?

Relativamente a esta questão, importa salientar que embora já exista muita investigação sobre dimensões da liderança que influenciam o sucesso escolar, torna-se indispensável avançar com estudos comparativos entre países e entre sistemas educativos com características distintas, de modo a apurar o que poderá ser constante em termos de desempenho das lideranças e que, independentemente do contexto, contribui para elevar e para sustentar o sucesso dos alunos. Este alargamento do universo de estudo implicou a entrada de novos membros nesta rede de investigação que, espera-se, contribuam para expandir o conhecimento neste domínio. Trata-se de uma nova etapa, que recomenda que todos os investigadores, quer os fundadores quer os mais recentes, desenvolvam investigações independentes mas com um arsenal de instrumentos de pesquisa comuns, para que se aprofunde a temática e se conclua como se define o conceito de sucesso em situações de ensino diversificadas, e qual é o contributo das lideranças escolares para o alcançar. Através da divulgação destas investigações é esperado um efeito de contaminação positiva que contribuirá para lideranças escolares mais eficazes,





considerando o objetivo último da missão da escola que é o de levar ‘todos’ os alunos a alcançarem sucesso escolar e educativo.

Face ao exposto anteriormente, este estudo tem implícito um objetivo muito concreto e com ‘limitações’ que decorrem das exigências próprias e das linhas orientadoras do ISSPP, e que consiste em perceber qual o estilo de liderança que é praticado nas escolas, particularmente naquela que tomámos como objeto de estudo, uma escola secundária de meio urbano com contrato de autonomia.

Em segundo lugar surge o grande propósito desta investigação, o seu objetivo geral, o de perceber o estilo de liderança praticado e de o relacionar com o sucesso educativo.

Como objetivos específicos, formulámos os seguintes:

- ↳ Identificar as dimensões de liderança praticadas;
- ↳ Percecionar a relação entre a visão do líder e a motivação dos liderados;
- ↳ Identificar a eventual relação entre a liderança que é praticada e a melhoria dos resultados globais alcançados pelos alunos.

Foi com base nestes objetivos que se desenvolveu o trabalho, quer de revisão da literatura, quer o estudo empírico.

Atenhamo-nos nos pressupostos e na fundamentação concetual do estudo. Como refere Levacic (2005), “dada a extensa literatura sobre gestão e liderança educativa e a presunção dos responsáveis políticos de que a qualidade da liderança educativa influencia o resultado dos alunos” (p.189), não se afigura difícil compreender a preocupação dos responsáveis pela reformulação dos sistemas educativos e, muito menos, a sua preocupação em comprovar que as mudanças preconizadas servem, com eficácia, os interesses dos responsáveis pelo processo educativo.

Considerando que o presente estudo se centra nas lideranças educativas, e considerando igualmente que atualmente podemos contar “com evidências suficientes que confirmam que a liderança pode marcar uma diferença considerável na aprendizagem e no desempenho dos estudantes” (Robinson *et al.*, 2008, cit. por Bolívar, 2012, p.107), estamos convictas de que este estudo poderá ser um contributo, ainda que modesto, para melhorar esta forma de ‘fazer’, ‘estar’ e ‘ser’ escola.

Cientes da responsabilidade e do papel dos responsáveis pelas escolas a quem cabe, em primeira linha, gerir e liderar todo o processo educativo, quer nos reportemos à gestão





administrativa, financeira ou pedagógica, importa descobrir de que forma se estabelecem relações entre a forma como se gerem as escolas, se lidera um contexto escolar, e se melhoram os resultados escolares dos seus principais atores, os alunos.

Sem esquecer que cada escola é única, quer pela sua localização e população que serve, quer pelo corpo docente que a ‘compõe’, quer ainda pelos responsáveis que a gerem, importa realçar que cada uma possui a sua forma de eficácia que, por sua vez, exige a adoção de estratégias diferenciadas (Bolívar, 2012). É por referência a este contexto que Hopkins (2001, cit. por Bolívar, 2012) considera que “as escolas com níveis de desenvolvimento diferentes exigem estratégias distintas, não só para criar e para incrementar a sua capacidade de desenvolvimento, mas também para fornecer uma educação mais eficaz para os seus alunos” (p.182). Hopkins (2001) deixa ainda a ideia de que cada escola tem uma identidade própria, uma cultura individual, e as estratégias de desenvolvimento têm de se ajustar ao grau de desenvolvimento e à cultura de escola.

Contudo, os estudos já realizados permitem que os responsáveis pela condução das escolas se apetrechem de instrumentos de gestão e de administração credíveis e também de modelos de liderança que conduzam ao sucesso educativo.

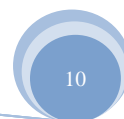
Com base nestas premissas construiu-se um mapa conceptual do estudo, no qual de definiram os principais conceitos que estão implícitos à problemática em análise, as dimensões que são afetadas pelo objeto de estudo, as suas componentes e a relação que entre estas variáveis são estudadas no estudo que se apresenta. Os conceitos chave são, indubitavelmente: Lideranças Educativas, Contrato de Autonomia e Sucesso Educativo.

Dentro do conceito das lideranças educativas abordaremos as dimensões:

- Gestão Pedagógica, através das componentes Visão, Missão e Valores;
- Linhas orientadoras, através das componentes Metodologias, Estratégias e Inovação;
- Gestão Relacional, através da componente Posturas e Perspetivas assumidas e das Inter-relações que daí advêm.

O Contrato de autonomia, enquanto conceito, será abordado nas dimensões:

- Gestão Organizacional / Administrativa, através da componente Documentos Orientadores (PE, PCE, PAA);
- Gestão Pedagógica, através da componente da Atitude face à Comunidade Educativa.





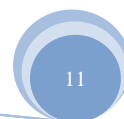
O conceito do Sucesso Educativo será abordado na dimensão da Liderança Educativa através da componente Relação construída com a Comunidade Educativa.

No que concerne às estratégias investigativas e aos procedimentos adotados, no âmbito das Ciências Sociais, o paradigma de investigação que reúne mais consenso é, sem dúvida, o qualitativo. Quanto à abordagem metodológica, o estudo de caso surge como uma das possibilidades que mais se ajusta a este campo de estudo, pela possibilidade de realizar uma análise contextualizada a uma problemática que, embora não possa ser generalizável, nos permite aceder às *nuances* de uma situação concreta sobre a qual se pretende saber mais, e inferir o que, em situações similares, é expetável que aconteça. Assim, e para a concretização deste estudo, entendemos que a metodologia do estudo de caso era a que melhor se adequava.

O estudo encontra-se organizado por partes, capítulos e subcapítulos que se seguem a esta Introdução.

Na Parte I apresentamos a Fundamentação Teórica, que se desenvolve em quatro capítulos e onde são apresentados uma série de conceitos básicos que fundamentam a conceção de liderança e justificam o interesse da implementação desta forma de gestão / administração em contexto educativo. São abordadas temáticas pertinentes e indispensáveis para a compreensão da problemática em análise, a saber: Ser Líder num mundo de lideranças; Liderança: da teoria à prática; Liderança Educativa e Sucesso Escolar; Liderança Escolar e Sucesso Educativo: práticas e estudos.

No capítulo I, ‘Ser Líder num mundo de lideranças’, explora-se o conceito de liderança educativa, inventariam-se os desafios que representa esta forma de gestão, e redige-se uma sucinta perspetiva histórica da educação em Portugal, nomeadamente, dos trilhos de liderança que, sucessivamente, foram sendo apontados mas não ‘vingaram’. Ainda dentro deste capítulo, e na sequência da retrospectiva histórica sobre educação em Portugal, fazemos uma abordagem acerca do conceito de autonomia. Aspectos como autonomia das escolas, instrumentos de autonomia, a relação entre autonomia decretada e construída e as implicações na formação dos professores, dão corpo a este capítulo. No Capítulo II, Liderança: da teoria à prática, entramos já em conceitos de liderança mais restritos que se prendem com a liderança praticada, a visão de um líder, as características que determinam o perfil de um líder, os seus objetivos de liderança, os estilos de liderança



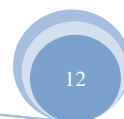


e, por último, apresentamos alguns aspetos administrativos, mais concretamente a importância da visão do líder na gestão administrativa e algumas condições necessárias ao delineamento do plano de ação de um líder. No Capítulo III, Liderança Educativa e o Sucesso Escolar, reporta-nos para a liderança pedagógica, onde esta é vista como um contributo para a diferença. É feita uma referência à intervenção planeada e à ação realizada. Apresenta-se uma síntese dos instrumentos organizadores e uma breve alusão à importância das relações entre os pares que completam este capítulo. Finalmente o Capítulo IV, Liderança Escolar e Sucesso Educativo: práticas e estudos. Este capítulo versa sobre alguns estudos, concretamente investigações realizadas no âmbito do ISSPP que, pela sua relevância para o melhoramento das práticas de gestão educativa, se constitui como um referencial de investigação a nível mundial.

Na Parte II, o Estudo Empírico, é apresentado um capítulo: a Metodologia do estudo. Nesta parte do estudo são revelados e fundamentados com pormenor, os procedimentos da investigação. Assim, no Capítulo V, Metodologia do estudo, fundamenta-se o estudo, apresenta-se o desenho metodológico do mesmo, as questões de pesquisa e os objetivos, revela-se a caracterização do campo de estudo, e a protagonista (entrevistada) merece, também aqui, espaço para a sua apresentação. Relativamente ao instrumento de pesquisa, é feita a apresentação da entrevista bloco a bloco, bem como dos procedimentos que foram seguidos para se tratarem os dados que se recolheram.

Na parte III, Apresentação e Discussão dos dados, são desvendados os dados apurados e estabelecidas as ligações com os conceitos previamente definidos, sendo ainda confrontados os resultados do estudo com o conhecimento construído e publicado. Neste capítulo, Capítulo VI, os dados são apresentados com recurso a tabelas síntese das categorias e subcategorias que resultaram da análise de conteúdo realizada à entrevista, e também com figuras (gráficos de frequências e de percentagens). Após a apresentação dos dados de cada categoria de análise, entendemos apresentar a discussão dos resultados que consiste no confronto entre os resultados deste estudo e a fundamentação teórica que recrutámos para a investigação que empreendemos.

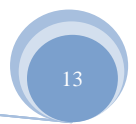
Finalmente surgem as conclusões do estudo. Neste ponto, para além da apresentação da súmula dos resultados da investigação, apresentamos eventuais perspetivas e contributos deste estudo para melhorar o desempenho das lideranças educativas, limitações





que identificámos e que aconselham alguma contenção em interpretações de carácter generalista, bem como sugestões para novas pesquisas.

A Bibliografia e os Anexos completam este estudo e surgem pela ordem aqui apresentada.





Parte I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Capítulo I – Ser Líder num mundo de lideranças

*“O futuro pertence
àqueles que vêem as possibilidades
antes de estas se tornarem óbvias” (Sculley s/d).*

Introdução

Ao longo deste capítulo abordaremos as questões de liderança e pretendemos fazê-lo numa perspectiva de enquadramento histórico, procurando, assim, deixar uma visão sobre os diferentes aspetos que encerram este conceito e, simultaneamente, contextualizar esta nova forma de encarar o futuro nos diversos domínios do “fazer”. Tal como nos diz Wooden (s/d), “o que conta é aquilo que [se] aprende depois de [se] saber tudo”.

A apresentação de algumas definições sobre o conceito de liderança induz-nos por diferentes domínios de desempenho mas, todos eles, apontam para atividades onde as pessoas são peças fundamentais.

Deste modo, parafraseando Mourinho (2010, cit. por Lourenço, 2010), concordamos que liderança é a capacidade para gerir recursos humanos, para atingir resultados. Por seu turno, segundo Diniz (2011), liderança é “a capacidade de inspirar, motivar e mobilizar pessoas a atingir e superar metas” (p. 21). Igualmente Afonso (2010), indica-nos que a liderança é um processo de influência, no sentido de conjugar esforços em prol dos objetivos organizacionais. Também Cunha e Rego (2005, cit. por Afonso, 2010) nos apresentam a liderança como sendo “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (p.63).

Com base nas definições apresentadas podemos, então, afirmar que a liderança envolve pessoas que se unem através de um projecto comum, seja ele desportivo, educativo, económico, financeiro, ou outro.



1 Liderança educativa: o desafio das lideranças em contexto educativo

A evolução das sociedades é um fenómeno que, nos dias de hoje, nos permite o acesso ao conhecimento, quase em tempo real, dos diferentes fenómenos, sejam eles sociais, políticos, económicos, entre outros. Este fenómeno arrasta consigo toda uma panóplia de problemas que carece identificar, conhecer e estudar para, numa lógica de coerência, se agir consciente e responsabilmente, desenvolvendo competências que facilitem a tomada de decisões compatíveis com a evolução natural mas desenfreada deste facto. Implicitamente, os sistemas educativos e a forma de se estar em educação exigem tomadas de posição que passam pela revisão de currículos mas, também, pela gestão da própria escola enquanto instituição responsável pela construção de conhecimento, que se quer imbuído de rigor, credibilidade e funcionalidade, ou seja, um conhecimento que garanta a empregabilidade, o empreendedorismo, que permita dar uma resposta eficaz e eficiente às adversidades e diversidades dos tempos atuais (Carreira, 2008).

Cientes de que a evolução natural das sociedades “obriga” a que se tenha em conta quer essa evolução, quer os fenómenos que lhe são inerentes, importa, por um lado, investir para que os indivíduos acompanhem esta evolução e, por outro, providenciar para que desenvolvam competências que lhes permitam enfrentar e apontar soluções para os problemas daí resultantes. Tal como nos diz Delors (1997) a educação constitui-se, hoje, como o único meio para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho e, simultaneamente, como característica fundamental para a sociedade do terceiro milénio.

Uma das questões que nos preocupam, e que queremos ver clarificadas, é a questão das políticas educativas e das linhas orientadoras que cada país define para este setor de desenvolvimento social e económico. Não existem dúvidas quanto a este aspeto. Quanto mais elevada for a aculturação de um povo melhor será o seu desempenho, a nível pessoal, socioprofissional e, inevitavelmente, há melhorias no desenvolvimento da sociedade e do país na sua globalidade.

As exigências das novas sociedades, das novas linhas de orientação mundial, da evolução científica e tecnológica, impelem-nos, neste contexto, para patamares muito acima do conhecimento do senso comum, e colocam-nos perante uma realidade que carece de atualização permanente sob pena de nos sentirmos desfasados no nosso contexto habitual. É, por isso, fundamental, que os responsáveis se assumam como interlocutores



presentes, ativos e atuantes, efetivando as mudanças e assumindo-as como factor de evolução construtiva.

Estamos na era das lideranças. Este desafio é já uma realidade, e os sistemas políticos têm de proporcionar condições que permitam aos sujeitos o saber necessário para que estes tenham conhecimento pleno daquilo que fazem, já que para “fazer bem” é preciso que se conheça o sentido do que faz, e para “saber bem” é preciso que haja competência. A implementação desta nova forma de gerir / liderar exige, para lá de alguma apetência individual, um conhecimento explícito que envolve domínios como gestão de recursos humanos, de recursos financeiros, conhecimento da legislação, conhecimentos de sociologia e de organização das sociedades, entre outros. Assim, a escolha de pessoas com capacidades específicas para o desempenho da liderança, a par da formação na área, apresenta-se fundamental para que lhes seja permitido desenvolver essas competências e viabilizar uma atuação responsável.

Efetivamente, esta tomada de consciência requer uma melhoria ao nível da qualidade, da eficácia, da produtividade, mas também ao nível da melhoria do nível de conhecimentos dos diferentes intervenientes.

Esta linha de pensamento começou por desenvolver-se nas empresas mas, rapidamente, passou para o desporto, para a educação, para a política, para o próprio estado que, ao assumir-se como estado desenvolvimentista, neoliberal, assume esta forma de evolução como sendo uma função que lhe compete, enquanto garantia das normas e fundamentos dos equilíbrios sociais básicos. Neste contexto, o surgimento de legislação assegura uma nova forma de gestão e, hoje, somos confrontados com diferentes formas de liderança.

1.1 Trilhos de liderança: breve perspetiva histórica da Educação em Portugal

Durante o século XX Portugal encontrava-se, na “cauda” da Europa e do mundo em termos educativos. Esta realidade arrastou-se através de gerações associada à ideia de que conseguimos libertar-nos, e que os “números” foram sucessivamente confirmando: conforme se encontra documentado nas primeiras estatísticas do final do século XIX, nos Anuários Internacionais de Educação do pós-Grande Guerra, nos documentos da Unesco



do pós-II Guerra Mundial, nos recentes Indicadores publicados pela OCDE, nas bases de dados da União Europeia, etc. (Nóvoa 2001).

Também Grácio (1985), ao debruçar-se sobre as questões da educação, faz referência a que a década de 1960 foi particularmente rica em publicações que lastimavam os atrasos do ensino, “bem como a deficiente estrutura educacional da população activa com relação às necessidades do desenvolvimento nacional” (p. 73).

Por sua vez, Benavente (1996), ao referir-se ao Estudo Nacional de Literacia, do qual consta um dos mais severos registos do “atraso educacional” português, constata que 80% da população, ou seja 4 em cada 5 portugueses, não revelam capacidade para “seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar” (pp. 69 e 122).

Assim sendo, não é de estranhar que, nos princípios do século XX, já tivessem sido publicado vários estudos sobre os sistemas educativos europeus e americanos de que são exemplo Sérgio (1940) e mesmo Bourdieu e Passeron (1967) embora, a segunda metade deste século fosse largamente enriquecida com os contributos de autores como Grácio (1985), Nóvoa (1996), Bolívar (2003, 2008, 2012), entre muitos outros. Era necessário dar a conhecer o caminho do progresso, e a escola era um dos melhores indicadores. Os estudos comparados em educação indicariam a situação em que se encontrava o país, deixando antever algum tipo de “caminho” a seguir no sentido da melhoria. Assim, “procurou-se também encontrar e mostrar indicadores elucidativos duma supremacia civilizacional” (Nóvoa, 1998, p. 57).

De facto, somente ao longo da percepção de que a supremacia civilizacional é uma evidência, é que os sistemas educativos nacionais, objecto preferencial dos estudos de educação comparada, se começaram a afirmar, fruto de progressivas transformações económicas, sociais, políticas e culturais das nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a “Educação Comparada” tivesse florescido no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a Anatomia Comparada, a Literatura Comparada, o Direito Comparado, entre outras ciências comparadas.

Porém, a falta de objectivos, aliada às precárias metodologias utilizadas e às limitações impostas pelos regimes políticos vigentes, contribuíram para esta realidade e retardaram o aparecimento e o desenvolvimento de investigação nesta área.



Após várias décadas de isolamento e de estagnação, surgem estudos que revelam a evolução das políticas educativas, bem como das dificuldades inerentes às mudanças, quer por parte dos estados, quer por parte dos intervenientes diretos. As mudanças, particularmente as que interferem com os sistemas educativos, são sempre morosas e de difícil consecução, tanto mais que, como nos diz Bourdieu (1967), “tornar iguais as coisas desiguais e desiguais as coisas iguais” (p. 25), é um processo onde a incompatibilidade é francamente perceptível, o que foi determinante, e só posteriormente, o comparatismo enveredou pelo campo educativo. Atualmente, investigadores, historiadores, sociólogos, pedagogos, e até mesmo filósofos tradicionalmente retraídos face a este exercício, começaram a investir em educação comparada e, conseqüentemente, surgem documentos que relatam os factos e, sobretudo pela sua importância, apresentam novas hipóteses de trabalho, novos rumos para a educação.

Remonta ao século XIX, com o surgimento da escola pública, a premissa da igualdade, em termos educativo, entre homens e mulheres (Coleman, 1968), muito embora a escola ainda não estivesse aberta às mulheres. Porém, foi um primeiro passo e, tal como Evans (1980), consideramos que “apresentava a consecução da igualdade (...) como parte integrante do processo da humanidade em direcção a uma sociedade justa que ofereça igualdade de oportunidades a todos” (p. 17).

Surge, assim, um novo conceito em educação, a coeducação que, segundo Lima (1925), prevê que se dê a mesma educação a todo o indivíduo, sem olhar ao género, no que concerne a currículos, espaços e agentes educativos, colocando todos em igualdade de circunstâncias para o desempenho de qualquer atividade.

Em Portugal, foi na 1ª República, que se vislumbrou alguma evolução no que concene às reformas educativas. Tal como refere Carvalho (2001), era intenção dos republicanos, e foi sob o perságio de “reformular a mentalidade portuguesa propondo-se por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação” (p. 651) que se vislumbrava avançar. Os pedagogos da época, João de Barros e João de Deus Ramos, foram incumbidos de legislar as reformas e providenciar para que o sistema educativo avançasse. Porém os caminhos foram outros, apesar de inicialmente as intenções assitirem esta linha de pensamento.

Ocorre, então, a Reforma de 1911. Com a publicação do Decreto s/n de 1911, de 29 de Março, de que são mentores João Barros e João de Deus Ramos, com a ressalva de



adulteração dos princípios por eles redigidos, como relata Sampaio (1975) reportando-se a declarações de João de Barros, apareceram as primeiras escolas mistas nas quais, supostamente, se deveria praticar a coeducação. Porém, só em 1919, pela mão de Leonardo Coimbra, é publicado novo Decreto nº 5787/A, de 10 de Maio, também conhecido por lei base da Reforma de 1919, se estipulava que a coeducação era obrigatória e deveria ser alargada de três para cinco anos de frequência.

Mesmo antes do aparecimento do Estado Novo em 1933, mas depois da revolução de 28 de Maio de 1926, a educação sofreu, sem dúvida, um revés. Em 1927 o Decreto Lei nº 13791, de 17 de Junho veio proibir a coeducação e decreta a redução em 2 e 3 anos de obrigatoriedade de frequência da escola, respetivamente, para as crianças de género masculino ou feminino. Em 1928, com a publicação do Decreto Lei nº15032 datado de 15 de Fevereiro, determina-se que a coeducação seja proibida mas apenas para as localidades onde existissem escolas suficientes para dar resposta à igualdade de oportunidades. Por outro lado, o regime ditatorial do Estado Novo que vigorou entre 1933 e 1974, ao privar o povo português da liberdade de expressão, constituiu-se como um forte impeditivo para a discussão e reformulação, nomeadamente das questões de educação.

Só no pós 25 de Abril de 1974, com a abertura à Europa e ao Mundo e de uma forma muito célere, o sistema educativo português foi alvo de reformas profundas que, até aos nossos dias, não mais estagnaram.

Podemos então afirmar que no final do século XX se viveram periodos distintos em termos de desenvolvimento educativo. Na década de 50/60 viveu-se um período de acomodação; de 60/74 uma época de maior abertura associada à tomada de consciencia do atraso a que havíamos sido sujeitos; no terceiro período, após 74, abrem-se portas a novos desafios e as transformações tornam-se uma consequência mais que uma necessidade.

É neste contexto que consideramos que a década de 80/90 foi a década da mudança, da viragem da página no que concerne à definição das políticas educativas e das metodologias de ensino permitidas. A definição de objectivos comuns assentes nos pressupostos de globalidade, mobilidade e de integração plena no novo contexto europeu constituem-se, agora, como factores que fundamentam e viabilizam a implementação das reformas das políticas educativas.

Mais recentemente, a assinatura do Tratado de Lisboa, a sua implementação e as exigências que lhe estão inerentes, levou à reestruturação de currículos e programas, à



criação de novos cursos numa vertente profissionalizante, e mesmo à mudança ao nível de conceitos no domínio educativo. A autonomia dos estabelecimentos foi reforçada, os professores foram confrontados com novas perspectivas de ensino e diversidade de estratégias e metodologias, e aos alunos é pedida uma maior envolvimento na construção das suas aprendizagens. As parcerias, que integram um conceito mais vasto, o de ‘território educativo’, a par da ‘natural’ mobilidade populacional, apresentam-se como uma mais-valia para a divulgação de culturas diferentes e desenvolvimento de programas e projectos de interculturalidade. Isto é, cada vez mais é exigido às escolas que trabalhem de forma autónoma, que se organizem e melhorem os resultados, ou seja que dêem provas das suas competências, nomeadamente, das competências de liderança.

Mas, como nos propomos fazer no presente ponto deste estudo, passemos a uma análise da evolução da Educação em Portugal, marcada, no momento actual, pelo conceito (e pelas práticas) de autonomia das escolas.

Se pensarmos em métodos de ensino, podemos considerar que no tempo da monarquia, como no período que a antecedeu, se praticava um tipo de ensino cujas metodologias se centravam no abstracto, no verbalista, no descritivo e no mnemónico (Stoer, 1986). Com o início da República, apesar de medidas que foram tomadas pelos governos de então, a tentativa para colocar de lado estas metodologias e impor novas formas de ensino, mais viradas para métodos indutivos e experimentais, revelou-se difícil, embora se tivessem registado algumas mudanças positivas que, ao permitir que a coeducação fosse levada aos limites, dentro das limitações da época, se tivesse contribuído para o desenvolvimento de uma educação integral dos indivíduos (Candeias, 1995). De um lado estavam os problemas relacionados com o colonialismo e com a censura e, por outro, a falta de competência, ou do seu reconhecimento, das populações em compreender as suas capacidades de produção, isto é, a incapacidade de pôr em prática as políticas sugeridas e a falta de recursos existente. Assim, tal como afirma Valente (1973, cit. por Stoer, 1986), “se a luta podia ser ganha no campo do elenco disciplinar, do plano de estudos e dos programas, não podia ter êxito quando se tratasse de métodos” (p.19), da sua apropriação e, fundamentalmente, da sua implementação.

Contudo, houve alguns exemplos de boas práticas que não podemos deixar de referir. Paraphraseando Candeias (1994), em 1905 foi criada uma escola – oficina, que era uma escola de marcenaria, cujo objetivo era formar artesãos. Esta escola, apesar de se reger por



princípios muito próximos do tradicional, deixava margem para que o processo educativo evoluísse por outros trilhos pedagógicos.

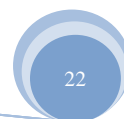
“Fundada num projecto educativo autenticamente inovador para a época, o qual é reconhecido por vultos da Pedagogia coeva – a que não terá sido alheia a distinção dada pelo fundador da Escola Moderna, Ferrer y Guardia (1859-1909), (...), ali privilegiava-se o educar ao instruir e, como o expressava a designação ‘oficina’, perfilhavam-se os métodos activos e o aprender fazendo. Concebida no seio do espírito republicano e apoiada por diversos pedagogos da época, Adolfo Lima, António Lima (seu irmão) Aurora de Macedo, Deolinda Lopes Vieira [Quartin], César e Angélica Porto, Luís da Matta, Rosa Araújo, entre muitos outros, materializou-se num modelo-educativo libertário” (Lima, 2010, p.50).

Apesar do insucesso destas políticas, propostas numa fase inicial do regime republicano, ficou a ideia de mudança. Algumas práticas, e mesmo escolas criadas nessa época, vingaram e, ainda hoje, por exemplo, há crianças que aprendem através de metodologias dessa época, como é o caso das algumas escolas conhecidas como “Escolas João de Deus” que continuam a utilizar a metodologia de aprendizagem da leitura e da escrita proposta pelo seu autor.

Com a entrada de Salazar e a instituição do regime político que liderou, verificaram-se algumas alterações que determinaram, por um lado o atraso educacional do sistema educativo português e, por outro, permitiram a criação de escolas como é o caso dos Liceus, para continuidade de estudos, e das Escolas Industriais, Comerciais, Agrícolas, Profissionais e Técnicas, que apresentavam uma variante profissionalizante.

Assim, foram determinados parâmetros e objectivos distintos para o sistema educativo. Nas palavras de Stoer (1986),

“Por um lado, a exigência de conhecimentos especializados, a capacidade profissional que desempenhassem um papel integrador e regulador (...) com reflexos quase nulos no sistema educativo. Por outro lado, a obsessiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à perspectiva de identidade / independência nacional (...) [que] num país com uma sociedade civil tão reprimida, teve de ser conseguida (...) pelo sistema de ensino, pela família e pela igreja” (p. 45-46).





É neste contexto que surgem leis e outros diplomas legais onde se pode ler que “o melhor método (...) será o que for consentâneo com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria” (Pires de Lima, cit. por Stoer, 1986:47). No mesmo diploma legal² pode ler-se, igualmente, que “uma redução dos programas de modo a permitir-se uma concentração no ‘fundamental’, com saliência para os conhecimentos aplicados [tais como] desenho e trabalhos manuais no caso dos rapazes, e para as actividades domésticas no das raparigas, devendo todos os princípios evocar as ideias de pátria, família, e amor à terra natal”.

Evidentemente que com este sistema educativo o interesse não passava por dotar as pessoas de conhecimento, mas sim de uma ilusória consciência de que o estado se empenhava em aculturar os seus cidadãos, já que estava, simplesmente, a mantê-los na ignorância, a limitá-los à submissão dos ideais do estado. A evidência mais real desta política educativa é confirmada no DL nº 32629, aprovado em 1934, e que vigorou até 1974. Decretava que as escolas do Magistério Primário se regessem por currículos que previam eliminar todo e qualquer conteúdo que levasse ao “problematizar” da educação. Deste modo, foram encerradas escolas de formação de professores cujos currículos se centravam em objectivos pedagógicos, uma vez que tal princípio era considerado uma perda de tempo, de dinheiro e de inteligência, e os cursos foram reduzidos de três para dois anos de formação.

Ainda nos anos 50, e fruto da reorganização industrial e da expansão económica, da eclosão da guerra colonial, entre outros fatores, Portugal vê-se confrontado com a necessidade de mudança e, para corresponder a esta expansão, Leite Pinto, Ministro de Educação Nacional entre 1955-1961, através da formulação de um pedido à OECE³ para o financiamento de um estudo sobre o sistema de ensino português, abre portas ao exterior na tentativa de acompanhar a expansão económica da época. Verifica-se, assim, um crescente interesse do papel da educação na formação do “capital humano”, com vista à formação de trabalhadores tecnicamente especializados (Stoer, 1986). Porém, o reduzido número de anos de escolaridade da população portuguesa, a par dos objectivos dessa mesma escolaridade, não correspondiam a esta nova exigência, a de mão-de-obra

² Lei nº 1941 de 1936.

³ OECE/ OCEE criada em 16/04/1948, mais tarde designada por OCDE, desde 30/09/1961.



especializada. Dos diferentes relatórios⁴ sobre o ensino em Portugal, são tiradas ilações com vista a uma melhoria progressiva, e deles constam duras críticas ao sistema educativo português, conforme nos dão a conhecer Stoer (1986) e Teodoro (2010), entre outros. É com base no relatório de 1965⁵ que Stoer (1986) retrata o estado do ensino português que se caracteriza como:

- “1) o mais curto período de escolaridade obrigatória da Europa;
- 2) grande absentismo;
- 3) nível muito baixo de continuação para além da escolaridade obrigatória;
- 4) cobertura inadequada do país com escolas oficiais e escassez de professores devidamente qualificados;
- 5) baixa produtividade em praticamente todos os escalões do sistema, agravada pelo crescente número de desistentes;
- 6) baixo nível de interesse dos estudantes por matérias economicamente necessárias;
- 7) sistema de ensino inadequadamente estruturado (...) 8) formação profissional pós-escolar insuficiente e muitas vezes deficiente” (p.53).

Portugal, parceiro da fundação da OECE / OCDE surge, assim, pela mão de Leite Pinho, como pioneiro de observação / avaliação das questões educativas que, por sua vez “obrigam” a que sejam elaborados relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, medida que perdura até hoje.

Como consequência, vão sendo implementadas as tão desejadas mudanças e, ainda no Estado Novo, mais precisamente em 1971 pela mão de Veiga Simão, Ministro da

⁴ Este relatório surge do interesse de Leite Pinto em elaborar um Plano de Fomento Cultural para garantir a eficiência do Plano de Fomento Económico, Foi neste âmbito que solicitou à OCDE a elaboração de um estudo financiado para estabelecer objetivos do sistema de ensino (...). A OCDE decidiu alargar o estudo a outros países: Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia, dando deste modo origem ao Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) que definiu objetivos comuns para os estudos a realizar. Deste projeto resultaram vários estudos e publicações. Destacamos dois estudos elaborados por uma equipa de trabalho do Centro de Estudos de Estatística Económica, do Instituto de Alta Cultura (em Portugal). O 1º relatório com caráter preliminar, publicado em 1963, faz um estudo exaustivo sobre a situação escolar em Portugal e sobre a sua evolução entre 1950 e 1959. O 2º relatório, mais complexo, publicado em 1964 apresenta-se como um planeamento educativo, no qual são avaliados o impacto de educação na sociedade portuguesa desde o período da sua elaboração (1962-1963) e com uma projeção de resultados até 1975 (Teodoro, s/d). Posteriormente, e para atender à solicitação das autoridades portuguesas foi feito, pela OCDE, o exame à política educativa portuguesa, do qual resulta um relatório – “*Exames das políticas nacionais de Educação - Portugal*”, que foi publicado em 1984.

⁵. Outro relatório que faz referência ao estado da educação em Portugal – *A Educação Recente do Sistema de Ensino em Portugal* – Relatório apresentado em 1965.



Educação de Marcelo Caetano, é proposta uma reforma do sistema de ensino cujo objectivo era a “democratização da educação”. Esta reforma, para além de outras questões, e certamente com base nas recomendações do já referido relatório, introduz alterações tais como o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, a reforma do ensino superior, a reforma do sistema de formação de professores, entre muitos outros. Esta reforma conta ainda com a criação de novas escolas e com o início de diversas experiências pedagógicas extensivas a todo o país, isto é, tornando o sistema educativo português, um “sistema escolar aberto, equitativo, diversificado, individualizado e inter-relacionado; [ou seja] um sistema escolar moderno, segundo o padrão da OCDE” (Stoer, 1986, p.58). Com estas reformas, Veiga Simão pretendeu dotar a escola de “uma filosofia de educação que incorporaria o duplo princípio de que a educação do indivíduo é o alvo principal do sistema educativo, e de que todos, na base da igualdade, deveriam encontrar, dentro desse sistema, os caminhos que lhes assegurariam o direito inalienável de ser educado” (Veiga Simão, 1972, cit. por Stoer, 1986, p.59).

Na sequência desta reestruturação, e também com a revolução de Abril, a educação viu melhoradas as condições de ensino, reformuladas as políticas educativas, e reestruturados os princípios, programas e currículos de acordo com as orientações, quer da então já designada OCDE, quer de outros organismos europeus e mesmo mundiais.

A década 80-90 foi profícua e revelou-se decisiva para a inovação educativa em Portugal. O então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, afirma que “a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã tem por base a escola e a família”, defendendo “uma educação pelos valores” (Teodoro, 1996, p.176).

Por seu turno, ao referir-se a Teodoro (1996, cit. por Fernandes, 1996), Pedro Cunha, secretário de estado da reforma educativa do ministro Roberto Carneiro, defende que “o grande esforço actual português consiste numa revolução cultural profunda que oriente cada vez mais o nosso sistema educativo para uma organização personalizante que combine a possibilidade para todos de escolha efectiva de modelos particulares de ensino, com a possibilidade de participação das famílias no ensino público para a construção do projecto educativo mais adaptado à cultura e necessidades locais” (p.176).

É durante a apresentação desta proposta de reforma, e reportando-se novamente a Teodoro (1996, cit. por Fernandes, 1996), que Pedro Cunha considera que a grande diferença entre a política educativa portuguesa e as políticas da Europa, e mesmo da



América, está nos processos de ensino, e justifica argumentando que “o método utilizado na reforma educativa foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglosaxónico, quanto à sua operacionalização” (p.177).

Com a entrada para a CEE (1986) surgem novas regras, principalmente, decorrentes da abolição das fronteiras físicas e da permissão de livre circulação, ou seja, da mobilidade populacional com que hoje nos deparamos e, ainda, dos efeitos do fenómeno globalização, revolução tecnológica, multiculturalidade e reconhecimento dos direitos humanos e dos direitos da criança.

Reportando-nos a Canário (1992, cit. por Fernandes, 1996), a lógica de reformas instituídas, tendo por base a imposição administrativa, deixa de ter cabimento, abrindo caminho a uma lógica de inovação onde as mudanças são concebidas nos contextos organizacionais, assentam na acção e interacção dos intervenientes, e onde as linhas orientadoras são não, propriamente, as reformas do sistema educativo, mas a inovação ao nível das instituições, dos estabelecimentos de ensino. Em sua opinião, “trata-se de algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspectiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino (...) potenciando a sua diversidade e criatividade” (p.187), e deixando antever alguma liberdade de acção, logo de autonomia.

Encontramo-nos, assim, face a uma escola que se quer autónoma, e estamos perante um paradigma que, decorrente das estratégias de maximização do poder, visa captar a heterogeneidade das organizações escolares.

Podemos considerar, então, que a busca de autonomia e de gestão dos recursos de cada escola, ainda que num campo meramente imagético, é uma aspiração que remonta a Leite Pinto na década de 50, passa por Galvão Teles na década de 60, e por Veiga Simões na década de 70, com a proposta e discussão pública, desde 1971, da Reforma de Veiga Simão publicada em 1973⁶, mas que só ganhou corpo após o’25 de abril de 74. Conforme nos revela Santos (1981, cit. por Stoer, 1986), após a revolução de abril assistimos “à ‘tomada de poder’ da gestão das escolas, substituindo os antigos directores por comissões de alunos e professores (...) criando a gestão democrática das escolas (p.127). Após

⁶ Lei nº 5 de 25 de Julho de 1973 – Lei de Bases do sistema Educativo (Lei de Veiga Simão).



decadas de lutas e de experiências, mais ou menos conseguidas, podemos afirmar que, atualmente, a autonomia é o centro das atenções dos sistemas educativos⁷. Deste modo, cada estabelecimento, ou grupo de estabelecimentos (agrupamentos de escolas), gere os currículos e constrói os documentos orientadores mediante a “massa” humana que os frequenta, sejam eles alunos, professores, encarregados de educação, responsáveis locais e/ou demais parceiros dessa comunidade escolar e/ou educativa.

O trabalho conjunto desenvolvido e os resultados alcançados dependem, em larga medida, dos responsáveis, que apresentam ideias, propiciam boas práticas, orientam os seus pares no sentido da inovação, geram uma cultura de escola envolvente e motivadora capaz de fomentar a autonomia, criar no(s) outro(s) o sentido de responsabilidade partilhada, isto é, tornando-os corresponsáveis “no” e “do” processo. Assim, a forma de pensar e agir, orientar e motivar, atribuir responsabilidades e delegar competências, faz a diferença; falamos da diferença entre gerir e liderar, entre seguir um “programa” e construir o próprio programa, e mesmo das diferenças entre as lideranças praticadas. Sem esquecermos que, apesar da personalidade de cada um, por detrás de uma estrutura educativa há um suporte legislativo que lhe confere autenticidade, credibilidade e valor, importa, agora, vermos de que modo a escola desenvolve a sua autonomia e que rumos traça para se assumir como uma liderança educativa de sucesso e para o sucesso.

⁷ Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro; - Altera as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. O Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de Abri; - Exonera as autoridades académicas nomeadas pelo Governo de Marcelo Caetano (surgem as Comissões de Gestão).Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio; - Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento. Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro; Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo [constituído por representantes dos professores, alunos (só nas escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar]. Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro; – Aprova o regime de gestão das escolas primárias. Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro; - Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1886; Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas. DL n.º 115-A/98 de 4 de Maio; - Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas. Lei n.º 24/99 de 22 de Abril; - Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, por apreciação parlamentar. Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril; - revisão do regime jurídico das escolas; Lei n.º 24/99 de 22 de Abril; - Primeira alteração do DL n.º 115-A/89 – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Despacho Normativo n.º 13-A/2012 de 5 de Junho; - estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (entre muitos outros).



1.2 A Autonomia em contexto escolar

Começamos com uma frase de Dubet (2004), na qual o autor afirma que “a igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela” (p.38). Tal como Dubet (2004) ou Barroso (2004), consideramos que a autonomia das escolas é uma ficção necessária. As razões que nos seduzem na subscrição desta afirmação e nos aliciam a transpô-la para o campo da autonomia das escolas são, sem dúvida, as mesmas.

Por muito que se esforcem as instituições por “ganhar” a tão desejada autonomia, há sempre alguém que se posiciona um passo à frente, isto é, há sempre algo a melhorar, a aprender, a construir no sentido de melhorar e dilatar a autonomia, de a alcançar na sua plenitude.

Por outro lado, é difícil conceber a possibilidade de educar sem que os agentes que intervêm no processo não sejam detentores de autonomia suficiente que lhes permita desempenharem as funções deste exercício de mutualidade interativa de uma forma livre, flexível, espontânea mas, simultaneamente, credível, coerente e responsável

Como nos refere Barroso (2004), remonta ao início da República a intenção de desenvolver nas escolas portuguesas uma política educativa assente no conceito de autonomia. Data de 1914, com o então Ministro da Instrução Pública, Sobral Cid, esta intenção. Porém, a sua implementação, que se arrastou durante décadas, foi tão imperceptível que quase se pode afirmar que só na década de 80, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela mão do então Ministro Roberto Caneiro (1987-1991), e mais tarde com Marçal Grilo (1996-2000), se efectivou a autonomia das escolas.

São também vários os documentos legais que, de forma gradativa face aos níveis de ensino, sugerem o desenvolvimento de autonomia nas escolas em Portugal⁸. Tanto pelas orientações e definições apresentadas, como pelas conclusões de estudos realizados, todos apontam no mesmo sentido, sugerindo um modelo organizativo da “escola” pautado pela

⁸ Decreto nº471 de 6 Maio de 1914; Decreto nº 3695 de 24 de Dezembro de 1917; Ddecreto nº 15942 de 11 de Setembro de 1928; Decreto nº 20741 de 18 de Dezembro 1931; Decreto-lei nº 172/91; Decreto-lei nº 43/89, Decreto-lei 115-A/98; Decreto-Lei nº 75/2008 e Despacho Normativo 13-A /2011. Ver nota de rodapé nº ⁷ na página 14.



autonomia, que visa um trabalho conjunto entre as vertentes pedagógica e administrativa no sentido da criação de um projecto educativo que responda eficazmente às necessidades da escola, da comunidade em que esta se insere, e que dê resposta às exigências do contexto social.

Decorrente das várias tentativas de implementação dos estudos realizados, dos processos avaliativos desenvolvidos e da evolução da política educativa, é com a elaboração e implementação do decreto-lei nº 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas), marco decisivo para a efectivação da autonomia, que se consolida e se torna visível a autonomia de algumas escolas em Portugal.

Uma das consequências mais evidentes da aplicação deste decreto-lei foi a necessidade de se proceder à avaliação, quer da sua implementação, como das mudanças e dos resultados obtidos. Surge, assim, a Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE), que apreciando pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e vicissitudes das escolas, não só revela casos de sucesso, como aponta o caminho a seguir àqueles que ainda não se revêem nos meandros da autonomia.

1.2.1 O conceito de autonomia

Em termos gerais, a autonomia, por oposição à heteronomia, pode ser entendida como um ato de independência, isolamento, onde o indivíduo assume o completo poder/controlo, opondo-se ao poder/controlo exercido pelos outros. Ser autónomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total da dependência de outros.

Contudo, esta percepção não tem correspondência com o verdadeiro significado da autonomia, uma vez que o ser humano não é um ser isolado. Ele é “intrinsecamente um ser de relação” (Pinto, 1998, p.17). Para aprender o ser humano necessita de autonomia, todavia, é da inter-relação com os outros que ele consegue assumir um maior controlo na sua aprendizagem, uma vez que aprende através de uma interdependência. De acordo com Pinto (1998) “a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos” (p.179). Segundo esta premissa, o indivíduo torna-se autónomo quando põe em ação as suas ideias e se torna capaz de as concretizar.



Para Barroso (1996), o conceito de autonomia pode estar ligado à ideia de autogoverno, em que os sujeitos se regulam por regras próprias, não sendo isso sinónimo de indivíduos independentes, uma vez que,

“a autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”. (p. 17)

Para outros autores (Macedo, 1991), a autonomia pressupõe, para além de autogoverno, capacidades de auto-organização. Assim, um sujeito ou organização, “ao auto-organizar-se isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo” (p. 131). Deste modo, para se considerar a existência de autonomia é preciso que cada pessoa ou organização se identifique de forma própria, diferenciando-se dos outros, nunca esquecendo que esta capacidade de diferenciação só é possível quando se está em inter-relação com os outros.

A mesma autora, ao reportar-se à autonomia de escola, afirma que a autonomia desta organização passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que a envolvem, uma vez que a escola é uma organização em inter-relação que se vai construindo, e vai, simultaneamente, criando a sua própria identidade. Tal como refere, “quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia” (Macedo, 1991, p:132).

Barroso (1995) também reflete sobre o conceito de autonomia de escola e define-o através de duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional. A dimensão jurídico-administrativa é a que se refere à competência que os órgãos próprios da escola têm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. A



autonomia na dimensão sócio-organizacional “consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade” (Barroso, 1995, p.3). A autonomia da escola pressupõe, deste modo, uma reestruturação do próprio conceito de escola ao assumi-la como uma organização com uma identidade própria, onde os diversos atores interagem entre si. Dentro desta linha de pensamento, temos de ter em conta que são os diversos atores que interagem na escola que, com as oportunidades de escolha que podem gerir, alteram e criam novas regras. Tal como afirma Friedberg (1995),

“no ponto de partida do raciocínio encontra-se a constatação empírica da margem de liberdade dos actores, da sua capacidade de ‘escolher’ a sua conduta em função de considerações de oportunidades entre um leque mais ou menos largo de condutas possíveis. É certo que os actores nunca actuam num espaço não estruturado. A sua racionalidade e a sua capacidade de escolha são pré-estruturadas pela sua pertença a culturas (nacionais, profissionais, organizacionais). A sua liberdade de acção é por outro lado restringida pelas condições materiais e sociais que prevalecem no seu contexto de acção e que são escoradas por um conjunto de estruturas e de regulações englobantes. Mas se todos estes elementos restringem o leque de escolhas dos actores, nem por isso eliminam a sua possibilidade de escolher. Assim, o seu comportamento nunca é redutível a tais estruturas englobantes e não pode por conseguinte deduzir-se a partir delas.” (p. 16)

Contudo, o facto de a escola ter como ponto de partida um sistema de regras comuns, impostas de forma legislativa, estas nem sempre são cumpridas na totalidade, ou seja, cada escola é imbuída de alguma liberdade e autonomia no que concerne à tomada de decisões e escolha de opções, o que lhe confere identidade própria. Se considerarmos que cada um dos intervenientes neste processo tem os seus próprios objetivos, interesses e estratégias, e que goza de liberdade para fazer e legitimar as suas escolhas, estas, de acordo com os mesmos, influenciam as decisões do grupo, logo contribuem para a identidade da escola. São estas escolhas que permitem à escola adquirir a sua identidade dentro do sistema em que está inserida, tornando-se, tal como refere Barroso (1996, p.31), uma escola que “não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância



auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões”, já que se diferencia de todas as outras.

1.2.2 A autonomia das Escolas

O princípio da Autonomia das escolas emerge da construção da reforma educativa determinada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986). Até esta data o sistema de Administração Pública era centralizado, e a escola era vista como um mero local do Estado, integrada na cadeia hierárquica que tinha no topo o Ministério da Educação e na base as escolas. Era uma escola fechada à comunidade, constituída exclusivamente por professores, alunos e funcionários, ou seja, por aqueles que estavam subordinados ao poder disciplinar da Administração Central. A escola representava um mero espaço de instrução, praticamente sem qualquer capacidade de decisão, incluindo o aspeto pedagógico, que agia de acordo com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, cumprindo-as escrupulosamente. Mas a necessidade de mudança era evidente e a sua concretização inevitável.

A publicação da LBSE estabelece, como princípio, que o sistema educativo deve organizar-se de modo a contribuir para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos, através da criação de estruturas e de processos participativos na definição da política educativa. Das disposições da LBSE depreende-se uma nova conceção de escola. Esta mudança de paradigma exige a mudança nos agentes a eles ligados. A escola deve assumir-se como uma comunidade educativa, como uma entidade decisiva na rede de estruturas do Sistema Educativo, centrada no desenvolvimento comunitário local e no seu ordenamento jurídico, visando a democratização e igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços públicos de educação.

O princípio da autonomia de escola, que emerge com as disposições da LBSE, passa a traduzir-se, mais tarde, em dois diplomas: o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, e o n.º 115-A/98, de 4 de Maio e, mais recentemente, o Despacho Normativo nº 13-A de 5 de Junho de 2012.

O decreto-lei n.º 43/89 é o diploma que “estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário” (art.º 1º).



A abrangência deste decreto deixa transparecer, no entanto, uma lacuna no que concerne à aplicação deste regime aos jardins-de-infância e às escolas do 1º ciclo. Este problema não se resolve de imediato, pois só com a publicação do decreto-lei n.º 172, de 10 de Maio de 1991 se define um novo modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Este novo decreto-lei (nº 127 de 1991) veio complementar e clarificar os pressupostos da autonomia. Confere mais poder aos órgãos de gestão das escolas, no sentido de uma melhor orientação dos destinos da escola, no quadro das finalidades gerais da educação, ficando assim garantidas as condições para que a sua integração no meio seja uma realidade efetiva e haja cooperação entre os pares da comunidade educativa. Por um lado exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola mas, por outro, garante, em simultâneo, a persecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício de autonomia local e da formulação de projetos educativos próprios.

Porém, a implementação destes decretos e a sua experimentação exigem novas regras, novas mudanças, com mais e melhores variáveis, capazes de flexibilizar, melhorar e rentabilizar a implementação e os resultados da autonomia que prescrevem, propiciando o alargamento do leque de opções e de identidades. Mais tarde, em 1998, surge o decreto-lei n.º 115-A, de 4 de Maio, que revoga o diploma supra citado no que se refere ao modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino. Contudo, este diploma mantém em vigor as disposições do decreto-lei n.º 43/89 no que respeita ao regime de autonomia.

O decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, surge para dar cumprimento às disposições legais da LBSE, no que se refere às escolas e ao novo modelo de gestão e administração das mesmas. Segundo este mesmo decreto “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio” (preâmbulo), em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo e de acordo com as características e recursos da escola, bem como do meio em que esta se insere. Traduz-se na formulação de documentos que primam pela definição de prioridades, pela definição de diretrizes para o desenvolvimento pedagógico, elaboração de planos anuais de atividades educativas e criação de regulamentos internos. Tal como menciona o citado decreto, no seu preâmbulo, desenvolve-se na organização educativa, de forma a “redimensionar o perfil e a atuação dessas escolas nos planos “cultural”, “pedagógico”, “administrativo” e



“financeiro”, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”.

No plano cultural, a autonomia define-se pelas competências para “organizar ou participar em ações de extensão educativa, difusão cultural e animação sociocomunitária” (art.º 4º). As ações de extensão educativa referem-se a atividades a desenvolver no domínio da educação extraescolar (i.g. educação de adultos). As ações de difusão cultural permitem que a escola promova a realização de atividades que complementem os conhecimentos adquiridos pelos alunos (exposições, visitas de estudo, projetos, concursos...). Por sua vez, a animação sociocomunitária traduz-se no reconhecimento da escola como um espaço de encontro de diferentes gerações, de incentivo à solidariedade social, de formação para a cidadania responsável.

No plano pedagógico, a autonomia exerce-se através “de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão do currículo, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da gestão e formação de pessoal docente” (art.º 8º).

No plano administrativo, a autonomia da escola é exercida através da prática de atos administrativos próprios, como as matrículas, transferências, entre outras.

No plano financeiro as escolas têm de elaborar a proposta de orçamento, que será ratificada pelos serviços do Ministério da Educação e deverá ser gerida de acordo com as disposições aplicáveis, em execução da gestão financeira. Esta gestão deverá respeitar “as regras do orçamento por atividades e orientar-se-á pelos (...) planos financeiro anual [e] orçamento privativo” (art.º 22º).

Sumariamente, estes planos regem-se, de acordo com o decreto-lei n.º 43/89 (art.º 3º), por princípios orientadores, designadamente “defesa dos valores nacionais (...); liberdade de aprender a ensinar (...); respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos (...); democraticidade de iniciativa própria (...); responsabilização (...); inserção de projetos educativos e culturas do meio (...); instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros”.

Passada uma década, começa finalmente a vislumbrar-se, de forma ténue mas indelével, a implementação da tão pretendida autonomia. Surge, então, um novo decreto-lei, o decreto-lei n.º 115–A/98 de 4 de Maio, que revogou o decreto-lei n.º 172/91, no que se



refere ao Modelo de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino, mantendo o regime de autonomia do decreto-lei nº 43/89.

Este decreto-lei veio, de facto, possibilitar a alargamento do regime de autonomia e torná-lo extensivo aos estabelecimentos de educação pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico. Este alargamento veio possibilitar a estes estabelecimentos de ensino uma integração “(...) de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação o que até então não tem acontecido” (preâmbulo). Mais ainda, este diploma define que “a escola, enquanto centro de políticas educativas, tem, assim de construir a sua autonomia a partir das comunidades em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local” (preâmbulo).

Por sua vez a autonomia de escola define-se como “o poder reconhecido à escola, pela Administração Educativa, de tomar decisões nos domínios estratégico pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função de competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3º).

Este conceito ultrapassa uma “autonomia decretada”, inadequada ao modelo organizacional da escola, emergente da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), apontando para uma conceção de “autonomia construída” pela própria escola e pela comunidade em que esta se encontra inserida, tendo como quadro de referência um projeto educativo próprio (Barroso, 1996).

Podemos afirmar, então, que a autonomia se desenvolve em duas fases que se diferenciam mas se complementam. A primeira fase caracteriza-se pela atribuição de competências no âmbito da gestão flexível do currículo, gestão de um crédito global de horas, cargos de administração, gestão e orientação educativa, desenvolvimento de projetos de ação e inovação, adoção de normas próprias sobre horários, estabilização do pessoal docente, intervenção na seleção do pessoal não docente, gestão e execução do orçamento, aquisição de bens e serviços e execução destes, possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas. A segunda fase constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na primeira fase, tendo em vista objetivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.



1.2.3 Instrumentos da autonomia de escola

Do dualismo existente entre os conceitos “autonomia decretada” e “autonomia construída” surgem os documentos de dão corpo à autonomia praticada.

Os instrumentos de que uma escola dispõe para construir a sua autonomia são: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Sobre estes três documentos o decreto-lei n.º 115-A/98 (art.º 3º) diz-nos que seguinte:

“Projecto educativo – documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, por um período de três anos, no qual se explicam os princípios segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

Regulamento interno – documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

Plano anual de actividades – documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, o qual define, em função do Projecto Educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades a desenvolver ao longo do ano, e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

O Projeto Educativo deverá ser elaborado em equipa, dentro dos princípios de responsabilização dos diversos parceiros educativos e da adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. Este é um instrumento privilegiado de mobilização de todos os intervenientes em torno de um objetivo comum, de um mesmo desejo ou aspiração com vista a construir algo de novo. Através deste projeto a escola é capaz de criar e desenvolver condições que lhe permitam afirmar a sua autonomia. Tem a duração de um período de três anos.

O Plano Anual de Atividades é um instrumento de planificação e gestão pedagógica limitado a um ano escolar. Neste constam os objetivos a atingir, de acordo com o projeto



educativo, as estratégias, os meios e recursos a utilizar no desenvolvimento das atividades. Este plano deverá ser elaborado e executado de forma a permitir superar os problemas da escola de forma concertada.

O Regulamento Interno da escola é um instrumento estável e normativo, com um período de vigência alargado. Deverá ser elaborado pela comunidade educativa, e nele se definem as regras e os procedimentos relativamente à estrutura organizacional da escola, forma de funcionamento e articulação entre os diversos sectores e serviços escolares. Deverá ser divulgado por todos os intervenientes no processo educativo, uma vez que nele existem normas relativas a todos eles.

Estes três documentos, de conceção individualizada e diferenciada, visam a organização da escola e a construção de uma identidade própria, ou seja, concorrem para a construção da autonomia. A autonomia das escolas, a par da descentralização, constitui um aspeto fundamental de uma nova organização do sistema educativo com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação.

Dentro da sua autonomia, e conforme previsto pelo Decreto - Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, é permitido às escolas, através de mecanismos legais de autonomia, definir as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, propondo-se adequá-lo ao contexto de cada escola. Deste modo é elaborado um Projeto Curricular de Escola (PCE), “concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão” (preambulo do DLnº6/2000), visando uma contextualização localizada da ação educativa nacional.

Este projeto curricular surge não só como uma necessidade para dar resposta ao previsto no ponto 3 do artigo 2º do Decreto-lei nº6/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico), mas também pela necessidade de se fazer a articulação curricular entre os diferentes anos de escolaridade e as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares e, ainda, para definir um conjunto de opções, prioridades e estratégias organizativas da ação oferecida pela escola, geradoras de intervenções de melhor qualidade.

O Projeto Curricular de Escola/Agrupamento contempla vários domínios na perspetiva de que os alunos são corresponsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, integra a definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, os princípios gerais dos complementos educativos e modalidades especiais de educação escolar, as



prioridades curriculares - à luz da avaliação do ano anterior -, assim como uma abordagem transversal das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e, ainda, a definição de opções metodológicas e estratégias suportadas pelos critérios fundamentais para a avaliação.

Este documento visa promover a qualidade do sucesso educativo assente na inovação, reflexão e mudança gradual das práticas pedagógicas e o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo com o respeito pela diferença.

1.2.4 Da autonomia decretada à autonomia construída

O reforço de autonomia da escola não é um aligeirar das responsabilidades do Estado, mas sim o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente e coerente com o seu projeto educativo próprio. Esta condição não constitui um fim em si mesmo mas, antes, assume-se como uma forma das escolas cumprirem a sua missão, desempenharem melhor o serviço público de educação, contribuindo para que a administração educativa assegure uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Por um lado, a administração e gestão obedecem a regras fundamentais que, comuns a todas as escolas, determinam que se parta de situações concretas para criar um projeto educativo único, distinto. Por outro lado, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir a escolarização imposta pela desigualdade de situações. Assim, afasta-se de um modelo uniforme de gestão, assente na repetição, e é adotado um novo modelo onde as regras são de clara responsabilização, prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Esta nova forma de organização das escolas constitui-se como um investimento da escola, que prima pela qualidade da educação e aposta numa cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Neste paradigma educativo consagra-se um processo gradual que permite o aperfeiçoamento de experiências e a aprendizagem do quotidiano de autonomia, que favoreçam a liderança das escolas e a estabilidade do corpo docente.

A aprendizagem da autonomia depende da escola, e o seu reconhecimento traduz-se “num conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre as matérias relevantes ligadas à definição de



objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos”. (Barroso, 1996, p.18)

Contudo, a escola não pode definir tudo sozinha. A sua autonomia é relativa e condicionada, não só pelas estruturas do governo, como, também, pelo poder local. Este tipo de autonomia pode então ser chamado de “autonomia decretada” (Barroso, 1996), uma vez que é uma autonomia que precisa de se reconhecer nos normativos vigentes.

Porém, apesar do dever de obediência aos normativos vigentes, a escola pode construir a sua própria autonomia. Esta, a “autonomia construída” (Barroso, 1996), deriva da junção de várias lógicas e interesses dos diferentes pares: professores, alunos, pais, gestores e outros intervenientes no processo educativo. Deve ter sempre em consideração a autonomia dos indivíduos, uma vez que é uma organização social, composta por elementos individuais. Precisa assentar na criação de condições e no desenvolvimento de actividades e estratégias que facilitem a libertação das autonomias individuais, dando-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, consagrados nos documentos normativos das escolas, e de que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento. A instituição escolar precisa reconhecer que, tal como refere Barroso (1996), “a autonomia das escolas não constitui (...) um fim em si mesma, mas [apresenta-se como] um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas” (p.21).

Assim, a autonomia de uma escola deve ser também construída e não só decretada, tal como defende Barroso (1996), uma vez que a mesma tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, construindo-se pela interação dos seus diferentes atores organizacionais. Da interação destes surge a junção de diferentes interesses que é preciso saber articular. Ou seja, a autonomia da escola não se constrói por decreto, mas sim pelo esforço e envolvimento de todos os seus intervenientes, pelo assumir de atitudes de mudança, pela adoção de novas diretrizes, pela reconstrução de conceitos, pela mudança. Inevitavelmente esta mudança pela adaptação de todos mas, particularmente, dos professores a quem é exigido novas formas de estar e de ‘fazer’ educação.



1.2.5 A construção da autonomia e a formação de professores

A construção da autonomia na escola deve focar a sua dinâmica na identificação e resolução dos problemas da comunidade educativa em que esta está inserida, bem como na busca e superação dos seus próprios problemas. Esta capacidade de reconhecimento e procura de soluções, inerente a essa construção, exige uma mudança de mentalidades, de métodos de trabalho e, sobretudo, de atitude. À imagem de qualquer outra mudança, esta que se tem vindo a exigir à instituição escola não é tarefa fácil. Esta instituição trabalha com e para pessoas, e mudar mentalidades não é algo que se concretize com facilidade. Em primeiro lugar há que reconhecer esta necessidade, compreendê-la e aceitá-la. Depois, é preciso vontade, tempo e empenho por parte de todos os intervenientes. A mudança é um processo longo que só se verifica se todas estas vertentes se conjugarem de forma concertada e equilibrada.

É reconhecido que os professores se encontram dotados de conhecimentos e competências para ensinar, mas também é preciso que exista capacidade para estabelecer relações interpessoais com quem se ensina (Connell, 1997), isto é aprender é um processo social humano. Outros autores como Huberman (1989), Nóvoa (1991), Schön (1992), Perrenoud (1993), Zeichener (1995), entre muitos outros, partilham este reconhecimento e atribuem grande relevância à experiência pessoal e profissional dos professores. Contudo a formação de professores é uma exigência e deve desenvolver-se num contexto de reflexão-investigação-ação (Schön, 1992).

Assim, a mudança só poderá ocorrer se resultar de um conjunto de forças empreendedoras que impulsionem as ações e os atores. Sendo as ações nas escolas encetadas pelo corpo docente, que lhes dá forma e visibilidade, importa que os professores enveredem por processos de formação que lhes permitam descobrir e pôr em prática as formas organizativas e os comportamentos necessários. Para que isto se torne possível, é necessário que a administração central e local do sistema trabalhem de forma conjunta e com um paralelismo convergente, onde se verifiquem a delegação de poderes e a responsabilização das partes seja uma realidade efetiva.

A administração do sistema precisa fazer uma adaptação da sua cultura organizacional, de reestruturar as suas funções e de adquirir novas competências, para que os seus agentes a reconheçam, se envolvam e assumam que a autonomia de escolas é uma



forma de cooperar na realização das suas ações. A administração da escola precisa levar, aos que nela trabalham e vivem, o conhecimento das vantagens da autonomia. Contudo, esta visão das coisas só é possível se as vantagens da autonomia se traduzirem em satisfação profissional dos professores, bem como de todos os que trabalham na escola, e, acima de tudo, transparecer no sucesso conseguido no que se refere às aprendizagens dos alunos e à satisfação das suas necessidades. Torna-se, pois, necessário conceptualizar a escola com esta dinâmica de interação entre os diversos atores, na perspetiva da sociologia da ação organizada (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995).

É neste contexto que à escola é dada autonomia. Mas autonomia não pode passar só pela celebração de um contrato. Para que as coisas decorram desta forma, torna-se necessário que se desenvolva uma pedagogia de autonomia a todos os níveis, desde o Ministério da Educação às escolas e vice-versa. É necessário que se verifique, efetivamente, uma mudança, não só nas normas e nas estruturas destas organizações, mas também nas pessoas e na cultura das organizações em que as mesmas trabalham. É deste ponto de vista que se torna importante o processo de formação de professores e de todos os que trabalham no e para o sistema de ensino, ou seja que a formação de professores assume importância crucial quer ao nível da reestruturação dos programas de formação, quer ao nível das mudanças na escola, quer ainda no que concerne ao prestígio social dos professores (Nóvoa, 1992).

Particularmente no que se refere à formação de professores, é preciso não só desenvolver formações sistemáticas e contínuas no domínio da gestão de topo e intermédia, isto é, em todos os níveis das lideranças, mas também aproveitar os indicadores de mudança para transformar as grandes linhas de ação dos professores e das organizações em que estes desenvolvem a sua atividade.

Uma vez que a construção da autonomia é um processo de transformação cultural de pessoas e de organizações, implica o desenvolvimento de estratégias deliberadas de formação de professores em geral e, também, dos que exercem funções de gestão, em particular. Neste sentido, podemos afirmar que “a autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista” (Pinto 1998, p.23) e, como tal, se pode aprender.

Deste modo, a autonomia de escola passa pela capacidade desta para se identificar e se diferenciar daquilo que a envolve, uma capacidade que implica que esta seja capaz de se relacionar e de interagir com o meio envolvente.



Sem esquecer que autonomia não significa independência, mas sim interdependência, torna-se inevitável a necessidade de investir na construção da autonomia de cada escola, apostando numa formação inicial remodelada e numa formação contínua adequada à realidade.

A construção de identidade própria pressupõe a participação e implicação de todos os atores que interagem entre si. A nova conceção das organizações implica a recuperação da importância dos seus atores. Não se trata de uma conceção de racionalidade ilimitada, mas sim de uma conceção onde atores e sistema se condicionam mutuamente: se os atores são constringidos pelas regras do sistema, eles contribuem também para a transformação e alteração dessas mesmas regras.

Torna-se, pois, necessário, conceptualizar a escola, com esta dinâmica de interação entre os diversos atores, na perspectiva da sociologia da ação organizada (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). Parafraseando Barroso (1996), a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Se este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, no entanto, a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade, da sua cultura.

Assim, a conceção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central (Barroso, 1997, p.34). Trata-se, pois, de uma mudança de perceção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação (Canário, 1992).



Capítulo II - Liderança: da teoria à prática

“Liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”. (House et al., 1999:148)

Introdução

A estrutura de suporte da liderança de uma escola depende, em grande parte, da legislação que suporta e fundamenta a implementação de medidas que visam o sucesso, seja educativo ou profissional, de todos quantos se encontram envolvidos, direta ou indiretamente, no processo mas, também, do grupo de pessoas que desempenham essas funções, particularmente do líder.

O líder, pessoa à qual cabe o papel principal, assume, por isso, relevância neste processo, uma vez que lhe compete definir as diretrizes que orientaram todo o grupo e das quais decorrem as diferentes variáveis que concretizaram e viabilizam o referido processo. Assim, os fatores da individualidade de cada líder, desde as suas características pessoais e psicológicas, passando pela sua atitude e emoções, a sua capacidade para comunicar e ouvir, a sua visão e motivação, influenciam o tipo de liderança e os resultados alcançados.

Nesta perspectiva importa estabelecer a relação entre os elementos base de todo este processo de liderança: as características do líder, a sua visão e papel, a colaboração dos liderados, a motivação e os documentos estruturantes que norteiam o processo tendo como finalidade os resultados alcançados.

1 Da individualidade do líder à liderança praticada

A liderança é, como já vimos, um processo. Como tal, é desenvolvida com base em pressupostos em torno dos quais se reúnem o líder e seus colaboradores directos para, e com base na visão do primeiro, seja definido um objectivo comum que os conduzirá a uma meta final, que, no caso da escola, é o sucesso educativo.



Considerando que “Liderança é a capacidade e vontade de reunir homens e mulheres em volta de um propósito comum” (Montgomery, cit. por Maxwell, 1999, p.1), o contexto escolar, mais especificamente a sala de aula, é, por excelência, o local onde a liderança se revê e se concretiza, isto é, é na sala de aula que a liderança se desenvolve, e é através dos resultados que esta, melhor, se deixa observar.

Efectivamente, este conceito tem toda a razão de ser quando nos referimos a qualquer domínio de liderança, particularmente se falarmos de liderança educativa mas, mais ainda, se falarmos de liderança pedagógica. Assumindo este conceito como sendo aquele que, do nosso ponto de vista, melhor reflecte o sentido da liderança, quer educativa, quer pedagógica, importa, de alguma forma, compreender como se coloca em prática, ou seja como se materializa esta liderança.

A escola, enquanto instituição que na sua essência gira em torno de pessoas, carece de uma administração que assente nas teorias cuja incidência enfoque na vertente humanista, comportamental e do desenvolvimento organizacional. Certamente que os demais aspetos são também de considerar, mas estes estarão, com certeza, no centro do processo, ou seja, o líder deve considerar em primeiro lugar as pessoas e só depois atender às tarefas, à estrutura, ao ambiente e à tecnologia.

1.1 A visão do líder

O líder é uma pessoa com capacidade para motivar os outros e dotado de competências específicas que lhe permitem desenvolver um clima de trabalho capaz de induzir os seus seguidores na realização de actividades conducentes à concretização da missão, em torno da qual perspectivou as metas a atingir.

O desempenho de funções de gestão escolar é da responsabilidade de quem está nas posições de liderança formal, como é o caso do ‘gestor’, independentemente do cargo que ocupa. Deste modo, na opinião de Formosinho e Machado (2000, cit. por Rocha, 2006) a gestão está a cargo do “Diretor Executivo de escola ou agrupamento, o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador de ano, o Diretor de departamento, o Diretor de turma, o Delegado de disciplina ou [mesmo] o Coordenador de estabelecimento” (p.6).



Cada um dos intervenientes na gestão deve concorrer para uma mesma finalidade e desempenhar a sua função em proficuidade do objetivo comum.

A problemática em análise prende-se com a necessidade de conhecer em que medida a organização escolar determina a escolha de metodologias a implementar para a consecução dos objetivos definidos nos documentos orientadores.

Em primeiro lugar há que reconhecer que o líder é alguém com algumas particularidades, isto é, com características especiais, com capacidades de antevisão e de comunicação particulares e dotado de conhecimento específico o que o diferencia e faz com que os outros se tornem seus seguidores. O líder tem de ser reconhecido pelos pares. Tem de ter algo a comunicar que se apresente atraente, motivador, gerador de ‘vontade’, isto é, tem de possuir uma visão muito concreta sobre o que pretende realizar, como o pretende fazer e de que modo vai levar a bom termo essa sua visão. Depois, tem de ter uma capacidade de comunicação eficaz, clara e concisa de modo a que se faça ouvir mas, sobretudo, que faça com que os outros o queiram ouvir, queiram partilhar as suas ideias, os seus interesses e objetivos, caminhar no mesmo sentido. Por último, tem de ter conhecimento específico sobre a missão da tarefa que tem entre mãos, sobre os interesses dos pares, sobre os objetivos que pretende alcançar, sobre os valores que pretende desenvolver e, ainda, um conhecimento alargado que lhe permita agir nos diferentes domínios inerentes à instituição que lidera. Detentor de uma visão assertiva, consciente da missão a concretizar e conhecedor do percurso a trilhar, o líder reúne as condições essenciais para delinear o percurso a seguir e de o conseguir, dando-lhe um cunho de personalidade que o torna único, que o diferencia dos demais, isto é, reúne as condições para desenvolver um estilo de liderança próprio.

1.2 Características de um líder

Ao pensarmos num líder, algumas questões nos afloram à mente e nos levam a questionar acerca de traços que nos permitam perceber que capacidades se evidenciam, que competências o diferenciam, porque se é um líder, como se “faz” um líder, entre muitas outras.

Tendo presente que a liderança enfatiza actividades praticadas em grupo, está implícito que a aprendizagem deve ser partilhada e discutida. Senge (2002) salienta que



peessoas com potencialidades de liderança são as que partilham as suas ideias, assumem compromissos e estão sempre predispostas para novas aprendizagens. Do mesmo modo, este autor aponta a organização como sendo o fator de maior relevância para garantir o desenvolvimento e o sucesso. Também Costa (2000) se refere à liderança como sendo um processo participativo e colaborativo.

No que concerne a competências que um líder deve possuir, já Blase e Anderson (1995) colocavam em evidência sete competências que facilitavam a liderança e que se apresentam na **Figura 2. 1**.



Figura 2. 1- As competências de um líder, (adap. de Blasé & Andersen, 1995)

Todas estas competências se centram numa só, a autonomia do próprio líder, ou seja, só um individuo com capacidades de autonomia, que se pautem pelo excelente, consegue demonstrar confiança, encorajar a participação do outro, desenvolver estruturas que prevejam a intervenção de outros, estimular no outro a capacidade de autonomia, encorajar para a inovação, elogiar o trabalho do outro e apoiá-lo sem restrições.

Ao agir desta forma, e ao pensar criticamente sobre a construção do conhecimento, contribui para a educação de cidadãos que, no contexto da globalização, serão mais críticos, mais participativos e mais conscientes do seu papel na sociedade que os acolhe,



mais empreendedores e mais responsáveis, isto é, apontam-se caminhos, são abertas portas para a “construção” de novos e melhores líderes.

1.3 Objetivos específicos do trabalho do líder

O conhecimento do funcionamento das estruturas de gerência / administração da instituição escola justifica-se, por parte dos diferentes intervenientes, uma vez que todos trabalham para o mesmo fim e se complementam mutuamente.

Este interesse tem fundamento, na medida em que todos devem:

- contribuir para a construção dos documentos orientadores da instituição,
- compreender a importância dos documentos orientadores,
- escolher as metodologias adequadas,
- definir em que medida as opções metodológicas influenciam as práticas.

Porém, o líder - ou antes, a abrangência de campos de ação do líder -, não se limita a funções de gerência administrativa mas estende-se ao domínio financeiro e, com maior incidência, ao domínio pedagógico.

Por se tratar, no caso em estudo, de liderança educativa, consideramos que é, sobretudo a parte pedagógica que deve constituir-se como “centro”, ponto de partida para a ação deste. Deste modo, ao líder é exigido que tenha uma visão clara e concisa acerca do objetivo primeiro da instituição. É com base nesta visão global que vai alicerçar as linhas orientadoras dos documentos que norteiam toda a instituição em todos os níveis e, sobretudo, envolver os parceiros, sejam eles diretos, indiretos, internos ou externos.

Quando nos reportamos aos parceiros diretos estamos a referir-nos aos colaboradores, designadamente às lideranças intermédias, ao corpo docente e discente, ao corpo não docente e aos serviços administrativos. Os parceiros indiretos surgem das parcerias estabelecidas com entidades externas, sem as quais o desenvolvimento do trabalho se vê diminuído por falta de recursos, não propriamente humanos ou financeiros, mas sim de caráter cultural, científico, estratégico, social e até mesmo político. No que concerne aos parceiros internos, estes situam-se no domínio da dependência direta ou indireta dos quadros de recursos humanos da instituição e, evidentemente, dos protocolos estabelecidos com vista à obtenção dos objetivos definidos. Dos parceiros externos fazem parte todos quantos, pontualmente, colaboram para a persecução dos objetivos delineados,



com o seu conhecimento, a sua cultura, a sua disponibilidade, credibilidade, mérito e, até mesmo, reconhecimento.

1.4 Estilos de Liderança

As características individuais de um líder são determinantes para a definição e adoção de linhas de ação que caracterizam o desempenho da liderança, logo, permitem antever o estilo de liderança praticado. Estas características passam por traços de personalidade, como sejam o relacionamento interpessoal, a sociabilidade, a autoconfiança, a tolerância ao stresse, a persistência, a visão de futuro, o sentido de responsabilidade, entre muitos outros, e por traços de competência designadamente a inteligência, a capacidade comunicativa, a autoestima, a estabilidade emocional, a determinação a capacidade organizativa.

De acordo com Afonso (2010) há diferentes estilos de liderança: carismática, destrutiva, transformacional e transaccional. Estes estilos são caracterizados pelas atitudes, opções e comportamentos assumidos pelos respetivos líderes, mas constituem-se apenas como referenciais de posicionamento e não como elementos de seriação entre bons ou maus líderes. Quer isto dizer que, com base nas características que definem cada estilo, podemos aferir acerca do estilo de liderança praticado e compreender determinadas opções do líder.

A liderança carismática está associada ao líder com capacidade para influenciar os seguidores e associada a uma forte componente relacionada com a necessidade de poder, elevada autoconfiança, e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias (House, 1990). Anteriormente, Yukl (1989) referia-se a este estilo de liderança indicando alguns indicadores que nos permitiam identificar a liderança carismática: i) confiança na retidão das crenças do líder; ii) semelhança entre as crenças do líder e as dos seguidores; iii) aceitação inquestionável do líder; iv) afeição dos seguidores ao líder; v) obediência voluntária; vi) envolvimento emocional na missão da organização; vii) objetivos de desempenho mais elevados por parte dos seguidores; viii) crença dos seguidores de que são capazes de contribuir para o sucesso da missão do grupo. Posteriormente, Klein e House (1995), considerando o ‘carisma’ como elemento fulcral deste processo de liderança, estabelecem uma analogia entre este e o chamado “triângulo de fogo”. Ou seja, o carisma é



formado por três elementos indissociáveis, “Líder”, “Seguidores” e “Ambiente propício”, e só se verifica na presença dos três. Esta combinação triangular, como qualquer outra, comporta aspetos positivos e aspetos negativos. É positivo se satisfaz as necessidades dos seguidores, mas revela-se negativo se serve para engrandecer o líder (Yukl, 1999).

Desta dicotomia, resultante do “triângulo de fogo”, surge a liderança destrutiva (Padilla *et al.*, 2007). Este autor considera que, por um lado, todos os líderes destrutivos são carismáticos e, por outro, dá ao “triângulo de fogo” uma nova abordagem alicerçada em três componentes: líder destrutivo, seguidores suscetíveis, ambiente conducente. Para além disso, apresenta os fatores críticos que identificam o líder destrutivo: i) carisma; ii) personalização do poder; iii) narcisismo; iv) experiências negativas de vida; v) ideologia de ódio.

No que concerne à liderança transformacional, esta é caracterizada por impulsionar o líder e os seguidores para níveis superiores de moralidade e motivação (Burns, 1978). Segundo Cunha *et al.* (2003), estes líderes atuam no sentido de promoverem a consciência dos seguidores, apelando a valores como sejam a justiça, a liberdade, o humanitarismo e a paz, por oposição ao desenvolvimento de emoções como o medo, a cobiça, a inveja e o ódio. Também Bass (1985) preconizou que a liderança transformacional é operacionalizada pelo líder que se socorre do seu carisma para induzir uma motivação inspiracional, conducente à estimulação intelectual e demonstrando consideração individualizada. Deste modo, estamos perante um líder que exerce uma influência idealizada, que atua como um modelo de comportamento, que ajuda os seus seguidores ajudando-os a reconhecerem as suas capacidades e identificarem os seus problemas, e que reconhece os seus colaboradores ajudando-os a satisfazer as suas necessidades. Na perspetiva de Polletier (2007), a liderança transformacional revê-se numa liderança ética, uma vez que líder e liderados são direcionados para o desenvolvimento convergente de objetivos e para a partilha de valores.

A liderança transacional, segundo Lourenço e Ilharco (2007), recai sobre o desempenho dos seguidores, isto é, os papéis e as tarefas são transmitidas aos colaboradores que, por sua vez, ficam sujeitos a recompensas e penalidades mediante o seu desempenho. Surge, assim, quase que por oposição à liderança transformacional, que é definida em termos de efeito nos seguidores, ou seja, visa transformar o grupo através de



uma liderança pedagógica que se traduz na definição de novos objetivos, com níveis mais elevados de aspiração (Jesuino, 1996).

O contraste evidente entre estes dois estilos de liderança torna-os complementares. Tal como afirma Robbins (2002), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional – produz nos liderados níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional (p.319).

O estilo de liderança adotado pode fazer toda a diferença, tanto em termos de clima de satisfação como em termos de persecução de metas traçadas, isto é, o desenvolvimento de uma liderança que se pautar mais pela eficácia do que pela eficiência do percurso realizado, muito embora eficácia e eficiência concorram para o mesmo fim, é determinante para o desenvolvimento e sucesso do processo.

Estamos, então, perante estilos de liderança que se distinguem, quer pelo percurso realizado quer pelos resultados alcançados, isto é, que se pautam mais pela eficácia e menos pela eficiência ou vice-versa.

1.5 Aspectos administrativos comuns às organizações

Independentemente do tipo de organização com que estejamos a trabalhar, há aspetos comuns que importa conhecer. Alguns autores, dos quais destacamos Chiavenato (2004), leva-nos a elencar alguns aspetos, que o próprio hierarquiza, e que se centram nos objetivos, na administração e no desempenho organizacional.

Deste modo, em primeiro plano surge a necessidade da definição de objetivos, considerando que as organizações são meios para os atingir apesar de todas terem objetivos distintos; em segundo plano é referida a administração, e é afirmado que todas se organizam em torno de um grupo de pessoas que trabalha para um fim comum, caminhando no mesmo sentido o que, desde logo, prevê uma estrutura administrativa; finalmente, em terceiro, aparece o desempenho organizacional para o qual, segundo Chiavenato (2004), se exige eficiência e eficácia no desempenho.

Um outro aspecto que queremos realçar diz respeito aos princípios básicos de um acto administrativo. Como refere Paro (1986), “embora adaptados a cada situação específica, os métodos e técnicas administrativas utilizados nas mais diversas organizações são todos semelhantes entre si, na medida em que se baseiam nos mesmos princípios gerais



de administração” (p.11). Assim, qualquer que seja o tipo de organização, empresa e/ou instituição a que nos reportemos, os princípios básicos devem estar sempre presentes e ser atendidos. A consciencialização de papéis e de posições, o reconhecimento de autoridade e responsabilidade, a delegação de poderes e, por fim, a abrangência do ato administrativo, são alguns dos passos a considerar para o sucesso da administração. Do mesmo modo, proceder à divisão de tarefas, de acordo com a especificidade que cada uma delas encerra, e de acordo com a capacidade de resposta que cada interveniente evidência, é propiciador de uma administração mais eficiente e responsável.

Importa também conhecer os níveis de administração, ou seja, a que níveis de atuação diz respeito o ato administrativo. Podemos, assim, falar de três níveis de organização administrativa: o institucional, o intermédio e o operacional, cada um com suas funções e seus responsáveis Figura 2.2.

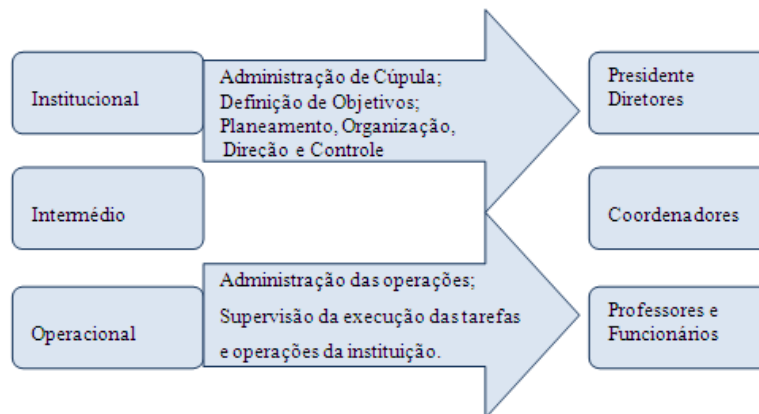


Figura 2.2 - Níveis de organização (adap. de Chiavenato, 2004).

1.5.1 Importância da visão do líder na gestão administrativa

A conjuntura social da era digital / tecnológica impele a sociedade e, implicitamente a escola, para uma dimensão que extravasa o conhecimento empírico. Tendo em consideração que os paradigmas que norteiam a sociedade atual e as políticas educativas se devem fundamentar em caminhos determinados pela evolução tecnológica da informação e da comunicação, é exigido a todos os intervenientes uma atualização de saberes, incluindo a vertente prática, sem a qual a resposta dada fica comprometida.

Considerando que a administração deve reportar-se ao objeto administrado, o que, no caso da administração escolar, se trata de um objeto de relevante importância, esta não



pode esquecer os fins para que existe. Importa, no caso, saber que há dois polos diferentes de um mesmo objeto: a educação enquanto processo social e a escola enquanto instituição (Russo, 2004). Ou seja, sendo a escola uma estrutura determinante para a aculturação de um ‘povo’ deve, por um lado, direcionar-se para a educação dos indivíduos, e por outro estar vocacionada para a vida em sociedade.

Assim, a escola, ao constituir-se como elemento fulcral da estrutura social, deve, na definição organizacional da sua estrutura interna, reger-se por normas e paradigmas que concorram para esta nova forma de estar em sociedade, procurando adequar-se e adequar os seus pares para uma resposta eficaz e consentânea com a nova realidade civilizacional.

Neste contexto, na Figura 2.3 apresentamos duas perspetivas sociológicas de enquadramento das abordagens da administração, aplicável em contexto escolar de acordo com a perspetiva de Bonazzi (2000), a “objetiva” e “subjéctiva”.

	Recursos simbólicos	Recursos materiais
Abordagem objetiva	Culturalismo Funcionalismo normativo	Estruturalismo Marxismo
Abordagem subjéctiva	Cognitivismo Fenomenologia	Individualismo Metodológico

Figura 2.3 - Perspetivas sociológicas (adap. de Bonazzi, 2000)

Como podemos constatar, a administração de uma instituição apresenta sempre dois domínios distintos: o objetivo e o subjéctivo. A abordagem objetiva revê-se no respeito pela cultura local e no cumprimento de regras de funcionamento de acordo com os normativos legais e decorre da estrutura criada pelo sistema de base; a abordagem subjéctiva está implícita na cognição e no reconhecimento de fenómenos que se possam verificar e circunscreve-se no âmbito da personalidade, do individualismo metodológico dos intervenientes.

Para uma melhor compreensão destas abordagens sociológicas apresenta-se um modelo de ação que não só revela as fases de operacionalização da ação como indica a relação entre estas e o elemento humano que as desempenha Figura 2.4.

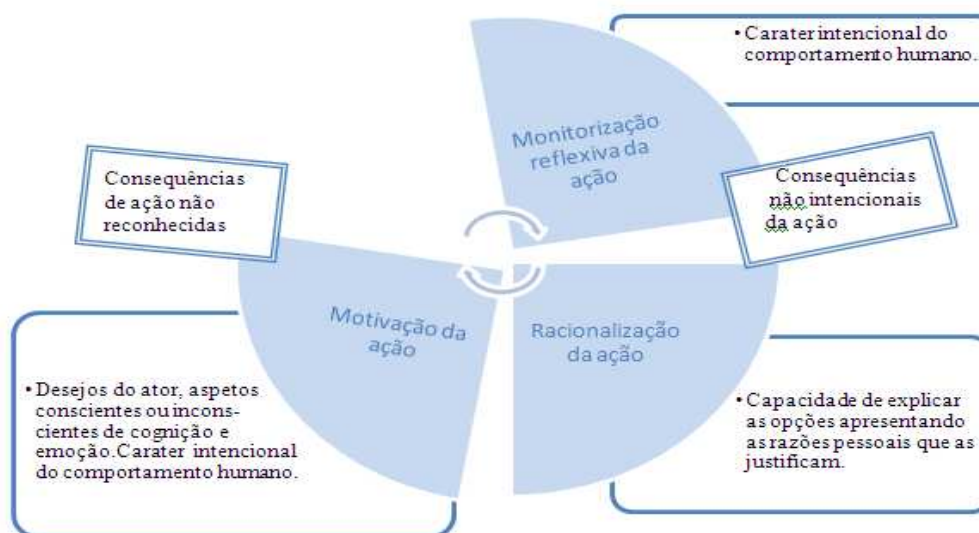


Figura 2.4 - Modelo de estratificação da ação (adap. de Giddens, 1979).

Na opinião de Giddens (1979), uma ação constitui-se como um ciclo de momentos distintos: a monitorização reflexiva, a racionalização e a motivação. A monitorização reflexiva é de carácter intencional e depende do comportamento humano. Esta monitorização tem implícitas consequências intencionais que se concretizam na racionalização da ação, prendem-se com a capacidade para argumentar face às opções tomadas, e dependem da individualidade pessoal, ou seja, do comportamento individual. As razões justificativas apresentadas dão origem à motivação e estão associadas aos desejos, tanto cognitivos como emocionais do ator. A motivação é de carácter intencional e, tal como a monitorização reflexiva, depende do comportamento humano, no entanto, faz parte das consequências de ação não reconhecidas.

A interdependência entre as fases da ação e o comportamento humano levam-nos a considerar que a motivação e o relacionamento interpessoal sejam considerados como o âmago da eficiência do sistema produtivo, uma vez que a eficiência do sistema produtivo passa, sobretudo, pela vontade das pessoas, isto é, pela motivação.

No entanto, em educação, o objetivo terá de passar pelo otimizar do sistema social e não por razões técnico-produtivas. Assim, gerir uma instituição escolar é gerir um sistema social, tendo como pano de fundo o conhecimento profundo dos mecanismos da motivação humana e do funcionamento de sistemas sociais complexos. Neste cenário, o líder / gestor não é o chefe hierárquico ou o especialista técnico, mas o condutor de homens capaz de motivar os indivíduos que integram a organização. Assim, a forma como o líder planeia e



desenvolve a sua ação, as orientações que propõe, a abertura que propicia, a capacidade de se fazer ouvir e de ouvir, determinam a condução de tudo e de todos com eficiência ou com eficácia.

Importa, agora, explicar alguns aspetos da administração e organização que melhor explicitem as diferenças entre uma liderança eficiente e eficaz.

A organização administrativa continua a ser vista como um sistema fechado mas dotado de grande dinâmica interna que lhe advem das vontades dos indivíduos e dos processos de inter-relação e de estruturação organizacional. É neste contexto que Fayol (1916) nos aponta as funções de cada responsável, definindo as funções a desempenhar pelo gestor, independentemente, do seu nível hierárquico, sendo este, sem dúvida, o seu grande contributo para a teoria das organizações.

No que concerne à concretização, importa, antes de mais, esclarecer a diferença entre administração eficiente e administração eficaz. Chiavenato (2004), na apresentação da teoria da administração geral, sintetiza esta diferença ao elencar itens de caracterização de cada conceito conforme se apresenta na Figura 2.5.

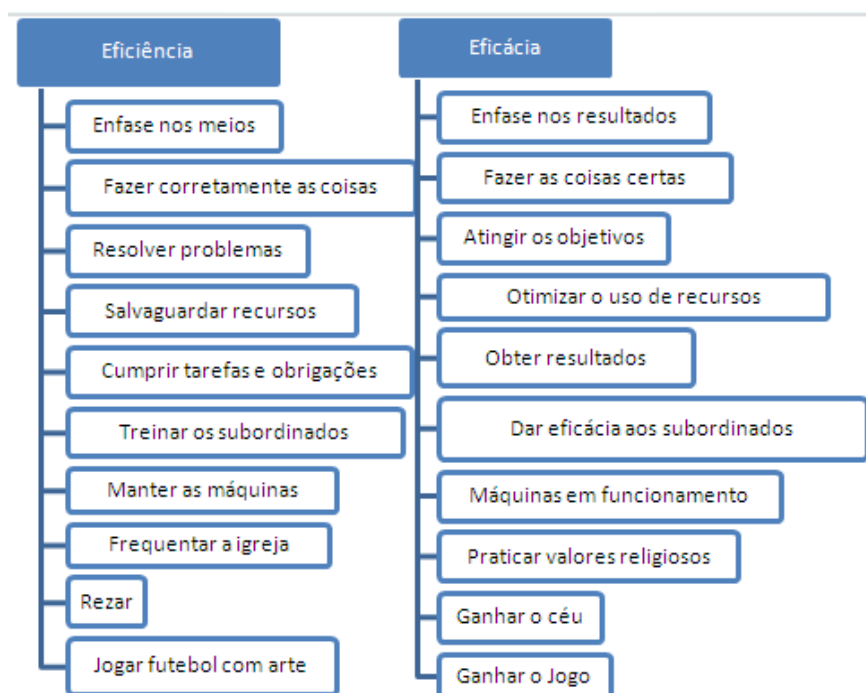


Figura 2.5 - Diferenças entre eficiência e eficácia (fonte: Chiavenato, 2004).



Como podemos observar, há uma diferença significativa entre estes dois conceitos que, do nosso ponto de vista, se observa a dois níveis: primeiro no conhecimento do gestor sobre o contexto que lidera, resultado da observação desse mesmo contexto, e que determina a forma como o conduz; segundo, a visão que tem para conduzir, a bom termo, o próprio processo. Ou seja, a abordagem que o líder determina para conduzir o processo faz a diferença. De um lado temos uma condução muito monitorizada, mais controlada e controladora e, por outro, uma visão mais estratégica que aponta caminhos mas dá liberdade para que estes sejam trilhados. Porém, um não existe sem o outro, ou seja, estes conceitos coexistem. Podemos, deste modo, dizer que eficiência e eficácia caminham paralelamente, uma vez que para que o processo se revele eficaz há necessidade de conduzir com eficiência os diferentes intervenientes tendo em vista a obtenção de resultados que comprovem a eficácia do mesmo. O papel do líder / gestor é, por conseguinte, fundamental ao longo de todo o processo. Ao nos reportarmos ao contexto educativo, podemos deduzir que liderar / gerir consiste em orientar, dirigir e controlar os esforços de um vasto grupo de elementos que trabalham no sentido de um objetivo comum.

1.5.2 Delineamento do plano de ação: itens a considerar

Atendendo aos níveis de organização e aos diferentes intervenientes, importa compreender a amplitude e os detalhes do plano a traçar. A Figura 2.6 ajuda a compreender as dimensões de abrangência de cada item bem como o seu enfoque.

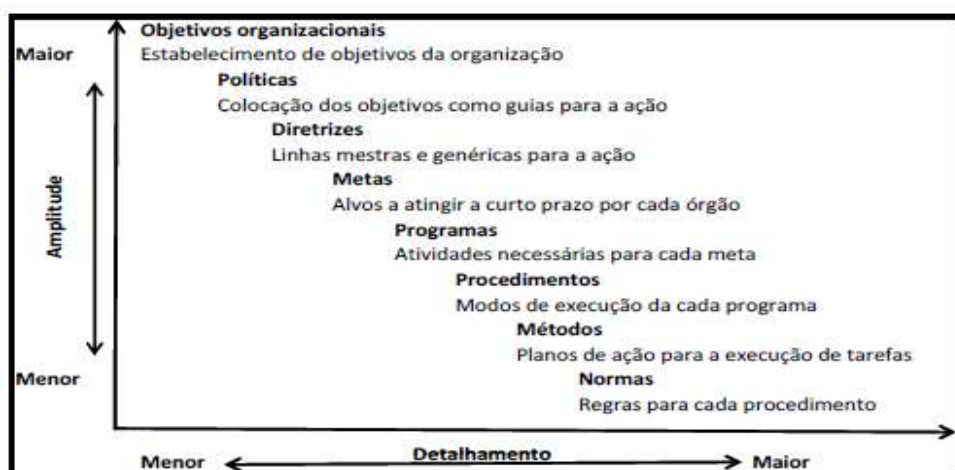


Figura 2.6 - Amplitude e Incidência dos itens a incluir no Plano de Ação (adap. de Chiavenato (2004))



Não menos importantes são os princípios sob os quais se deve conceber o plano de ação. Temos, deste modo, quatro princípios básicos, nos quais se centra essa definição: Planear, Organizar, Dirigir e Controlar.

♦ Planear implica: dividir o trabalho, agrupar as atividades numa estrutura lógica, designar responsáveis, alocar os recursos e coordenar os esforços.

♦ Organizar prevê: definir objetivos, verificar como estão a decorrer as coisas, inventariar cenários, identificar os meios para atingir os fins e implementar os planos de ação.

♦ Dirigir é: direcionar esforços para o objetivo comum, comunicar, liderar, motivar, orientar os intervenientes e incentivar o grupo.

♦ Controlar passa por: definir padrões de desempenho, monitorizar o desempenho, comparar o desempenho com os padrões estabelecidos e corrigir desvios no sentido da consecução dos objetivos traçados.

Para além destes princípios há ainda outras variáveis a considerar, pelo que destacamos algumas que nos parecem imprescindíveis.

Planear tem implícito, de acordo com tipo de plano, a especificidade dos conteúdos, o faseamento e a abrangência das questões a abordar (Tabela 2.1).

Tabela 2.1- Variáveis do princípio Planear.

Planeamento	Conteúdo	Cronograma	Amplitude
Estratégico	Genérico Sintético Abrangente	Longo prazo	Macroorientado – aborda as questões ao nível total
Tático	Menos genérico / mais detalhado	Médio prazo	Mesoorientado – aborda cada unidade individualmente
Operacional	Detalhado, Específico Analítico	Curto prazo	Microorientado – aborda cada tarefa ou operação por si só.

No que concerne aos tipos de plano deve atender-se, igualmente, a determinadas características que lhe conferem, depois, alguma viabilidade e mesmo credibilidade (Figura 2.7).

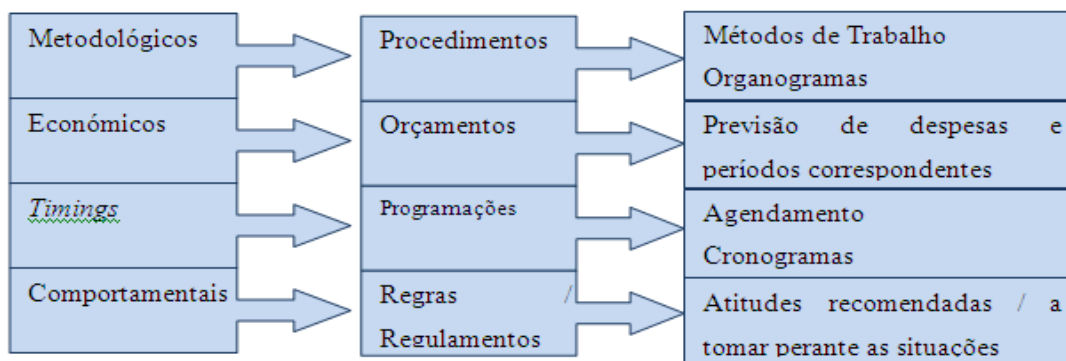


Figura 2.7 - Tipos de Planos.

Do mesmo modo, organizar deve ter como referência algumas observações que se prendem com a abrangência do plano, com o desenho e os conteúdos e, ainda, com as características dos intervenientes e a perspetivação dos resultados esperados (Tabela 2.2)

Tabela 2.2 - Varáveis do Princípio Organizar.

Abrangência	Desenho	Conteúdo	Resultado
Institucional	Organizacional	Totalidade	Tipos de organização
Intermédia	Departamental	Departamentos	Tipo de departamentos
Operacional	Cargos e tarefas	Tarefa ou operação	Análise e descrição dos cargos

O item dirigir tem influência no trabalho desde o seu início até ao final, pelo que deve também seguir algumas normas. Assim, dirigir depende dos níveis de organização, dos níveis de direção, dos cargos dos envolvidos e da abrangência que cada um abarca na sua plenitude e individualidade (Tabela 2.3).

Tabela 2.3 - Variáveis do princípio Dirigir.

Níveis de Organização	Níveis Direção	Cargos envolvidos	Abrangência
Institucional	Direção	Diretores e executivos	A totalidade da instituição
Intermediário	Gerência	Executivos intermédios	Departamentos
Operacional	Supervisão	Supervisores e Professores	Cada grupo de pessoas



Por último abordamos o princípio controlar. Este princípio passa por quatro fases abrangentes, dinâmicas e interdependentes como se mostra na Figura 2.8.



Figura 2.8 - Fases do princípio do controle.

Em primeira instância constitui-se relevante a definição de padrões a observar. Da observação de desempenho dos diferentes intervenientes, a das conclusões a que se chega ao fazer a comparação entre os padrões e o desempenho efetivo, pode enveredar-se, ou não, pelo ajuste de ações. Estas decisões, a par das anteriores tomadas, são relevantes para a obtenção do objetivo final.

Após o conhecimento das fases que norteiam o princípio do controle, enfocamos, de forma particular, a nossa atenção nos objetivos a considerar para desenvolver estas funções (Figura 2.9).

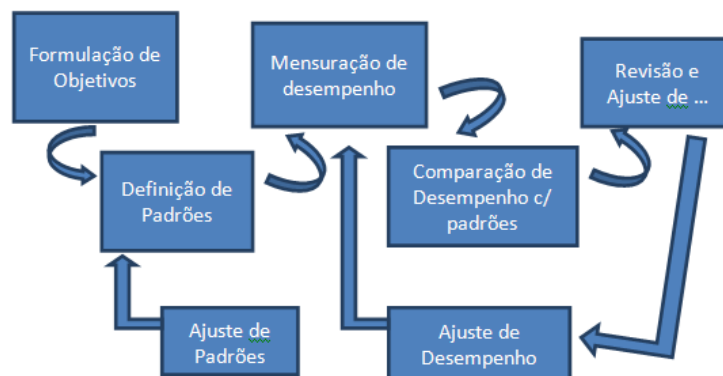


Figura 2.9 - Princípios a considerar para a formulação de objetivos.



É na fase do controle que a formulação dos objetivos se assume como estratégica para se assegurar a intenção final de consecução das metas a alcançar. Deste modo, o respeito pela sequencialidade de decisões a tomar deve ser considerada e executada com algum rigor, para que o possível ajuste se centre, respetivamente, no desempenho ou nos padrões, garantindo, desta forma, o cumprimento do planeado.



Capítulo III - Liderança educativa e o sucesso escolar

*“Do bem e do mal
que andam pelos caminhos da vida
são em boa parte responsáveis aqueles que
se consagram com alma ou sem ela à obra da educação.
É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável
do destino humano (Faria de Vasconcelos, 1921)*

Introdução

A educação é uma construção humana que ocorre no âmbito das relações sociais. Esta condição, porque acontece de forma intencional, pode considerar-se um ato político mas é, sobretudo, um ato social que carece de participação desde a sua elaboração até à sua execução.

Neste contexto são diversas as componentes que concorrem para que a educação seja uma realidade atual, tal como são diversos os intervenientes que colaboram e desenvolvem atividade no sentido de cumprir com êxito o sucesso pretendido.

A componente que se afigura como fulcral é a envolvência de todos e de cada um no processo de aprendizagem. Cada vez menos, o ensino passa pela transmissão de conhecimentos e saberes do professor para o aluno porque, cada vez mais, os alunos interagem com os professores com quem partilham ideias e discutem projetos. Contudo, não podemos esquecer o sentido da escola, nem a importância do professor. Tal como nos diz Boavida (2009), perder a estrutura e a função do professor é inverter a estrutura e função da escola. Ou seja, valorizar o indivíduo por si só, dando-lhe destaque individual, ainda que ligando-o à ideia de inovação, significaria a desvalorização da sociedade e do saber que a sustenta.

Tal como referimos anteriormente, a autonomia das escolas veio, por um lado, legitimar a liderança educativa impressa pelo líder e, por outro, colocar-nos em confronto direto com a dicotomia, amplamente conhecida, entre a escola antiga, tradicionalista, e a



escola recente, moderna e inovadora. Ou seja, se por um lado a escola tem uma missão, diremos que universal, por outro, tem uma visão dessa missão que, sendo universal, é particular porque é legitimada pela visão estratégica que os responsáveis assumem, praticam e defendem em prol da inovação, acompanhando, a par e passo, a evolução da sociedade e, particularmente, dos sistemas educativos. Deste modo, o desempenho das estruturas, o empenho que colocam na conceção, execução e avaliação dos projetos que perspetivam, as metas que se propõem alcançar, os objetivos que definem e as estratégias que adotam, são marcas que imprimem à escola características particulares que, por sua vez, caracterizam a liderança que praticam.

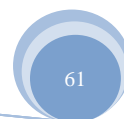
1 Liderança pedagógica, um contributo para a diferença

Num contexto em que pais e alunos vislumbram um nível de ensino superior para melhorar a sua posição socioeconómica e garantir a integração e manutenção no mercado de trabalho, a escola vê-se obrigada a repensar, reformular e reorganizar a sua própria organização.

Atualmente a escola vê-se interpelada, com muita frequência, com questões que colocam em causa a sua qualidade e mesmo credibilidade.

As novas exigências são conducentes a uma integração plena da escola na comunidade, prevêm a interação entre pares, que passam pela criação de projetos, pelo estabelecimento de parcerias, pela rentabilização dos recursos, e por avaliações repetidas, sejam elas formais, realizadas para aferir do funcionamento da instituição, ou informais, dadas pela comunidade que a acolhe, mas ambas concebidas e realizadas como instrumento impulsionador da melhoria. Estas exigências interferem com o funcionamento da escola tradicional, com o objetivo desta e com a identidade da profissionalidade e desempenho dos professores e dos líderes.

Contrariamente ao que se verificava em tempos não muito distantes, o professor dos nossos dias deixou de ser um mero funcionário que se limita a cumprir as diretrizes com base em documentos, para se assumir como um profissional que contribui para a resolução de problemas. O seu papel não é mais, ou só, o de transmitir conhecimento. O professor deve inovar, mobilizar recursos, solicitar colaboração, recorrer a diferentes fontes para que os alunos sejam bem-sucedidos na construção de conhecimento, para que, tanto a





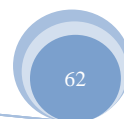
sociedade como o sistema, reconheçam na escola a qualidade que o contexto atual exige. Esta exigência passa, certamente, pela definição de critérios de qualidade e eficiência, mas também pela atitude dos professores.

Deste modo, a rutura com as metodologias, técnicas e estratégias de ensino é, igualmente, uma das consequências do novo contexto socioeducativo, reflexo da evolução das sociedades e, particularmente, dos sistemas educativos.

Uma das opções mais seguras para enfrentar os atuais desafios educativos passa pelo desenvolvimento de competências críticas e conhecimentos que, cada vez mais centrados na formação dos cidadãos, devem incluir uma mudança de atitude face às práticas pedagógicas. Considerando a exigência do atual contexto, seja ele de âmbito social, político ou económico, e em tempos tão sombrios e conturbados como estes que hoje vivemos, a qualidade da educação que se pratica pode fazer toda a diferença.

É neste contexto que os professores se confrontam, diariamente, com o fenómeno, cada vez mais notório, de mutação social, ou seja, cada vez mais as crianças chegam à escola sem a base de socialização, papel que em tempos passados era atribuído à família e que agora é requerido à escola. Deste modo, a escola deixa de poder dedicar-se exclusivamente ao seu papel de ensinar, passando a ter a dupla função de socializar e ensinar. Esta cumulatividade de funções exige à escola uma nova atitude, consentânea com esta realidade cada vez mais exigente. Deste modo, a escola vê-se no centro de um conflito de autoridade. Por um lado a família remete para a escola o papel de socialização, mas não lhe reconhece autoridade para exercer esse papel; por outro lado a escola vê-se a braços com uma autoridade que, não querendo, tem de exercer, e com uma situação de conflitualidade com a comunidade que tem de gerir. É, como diz Savater (2010), o princípio de realidade que está em causa.

Este princípio implica a capacidade por parte de cada um de “limitar as suas próprias inclinações tendo em vista as dos outros (...) tendo em vista o cumprimento de objectivos recomendáveis a longo prazo” (Savater, 2010, p.24). Assim, a capacidade que a cada professor é exigida para liderar uma turma, sem esquecer que a turma são as crianças, os encarregados de educação, os colegas de trabalho e demais intervenientes existentes no contexto escola, induz o professor numa permanente e incessante busca do papel de líder que lhe permita orientar, resolver conflitos, educar, ensinar, isto é, flexibilizar a sua tarefa





garantindo uma resposta eficaz a todos os pressupostos implícitos no actual conceito de educar.

A liderança pedagógica é, então, uma “arma” primordial de uma escola que se quer actual, dinâmica, interventiva e socializante. A liderança pedagógica é o instrumento que, por um lado, viabiliza a escola, lhe confere credibilidade e aceitabilidade, e por outro reforça a sua afirmação no meio de muitas outras que dão corpo à política educacional.

Sem ultrapassar nem deturpar as linhas orientadoras da instituição Ministério da Educação, há escolas que primam pela diferença, que se revêem no esforço e empenho do corpo docente, da direcção e coordenação de departamentos, pelo envolvimento com a comunidade e pelo trabalho desenvolvido com os alunos e pelos alunos.

Sabemos que um líder da aprendizagem é muito mais que um simples orquestrador do desempenho de outros, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Ser líder da aprendizagem significa muito mais que cumprir rotinas e avaliar com base nos resultados de testes, encontrando, desta forma, uma estratégia de elevar as percentagens, de dissimular os resultados e de elevar os níveis de sucesso escolar. Ser líder é “ser advogado e defensor apaixonado de uma aprendizagem profunda ampla para todos os alunos (...) contra as obsessões políticas e burocráticas que privilegiam a prescrição de competências básicas, os níveis de sucesso orientados para metas pré definidas e rankings de escolas” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 60).

Liderar uma sala de aula exige, tal como nos diz Sergiovanni (1992) e posteriormente Day (2001), simultaneamente, o uso da cabeça e do coração. Esta conciliação de afectos e conhecimentos, de racionalidade e emoção, requerem da parte de quem lidera, para além do conhecimento recíproco dos outros, o conhecimento de si mesmo. O exercício de liderança não é um acto isolado, antes pelo contrário, é um acto partilhado e, como tal, o líder deve surgir integrado num grupo e desenvolver a sua liderança de forma colegial, partilhada e democrática.

Este líder deve possuir uma visão estratégica que garanta que a escola funciona como um todo operante e consentâneo. Nesta perspectiva, o líder pode influenciar a aprendizagem, a dinâmica e a organização da escola.

Envolver os parceiros da aprendizagem nas decisões democráticas da turma / escola não quer dizer tratar de igual para igual crianças e professores. Uma criança não possui a capacidade de decisão de um adulto nem o seu nível de conhecimento pode, sequer, ser



equiparado ao deste. A criança deve ser envolvida apenas nas decisões para as quais tem competência, e ser orientada para que, um dia mais tarde, quando se tornar adulto, seja detentora de autonomia e conhecimento que lhe permitam, em consciência, tomar decisões igualitárias.

Sabemos que a criança é portadora de conhecimentos e dotada de capacidades, de entre as quais importa destacar a de “assimilar a educação, capacidade que – essa, sim – é inata; (...) o melhor professor não pode fazer mais do que ensinar; mas é a criança quem realiza sempre o acto de aprender” (Savater, 2010, p.34). Contudo, não podemos esquecer que o propósito da escola é preparar as crianças para a vida adulta e não o de perpetuar as suas apetências de infantilidade, as suas birras e desmandos que, muitas vezes colocam em causa a integridade física do professor, dos colegas e até mesmo a do próprio.

Evidentemente que a escola não é responsável por estas situações nem sequer tem meios para as resolver. O professor tem o papel de impedir os seus alunos de cultivarem a sua arrogância, atitude própria de crianças mimadas e sem qualquer indício de consciência da realidade. Por conformidade, o professor deve saber reconhecer e apreciar as virtudes de cada criança e valorizá-las porque “a insolência não é arrogância nem brutalidade, mas a afirmação taceante da autonomia individual e de um espírito crítico” (Savater, 2010, p:37).

Cabe, então, ao líder mobilizar os intervenientes para que todos, de forma concertada, se envolvam e se deixem conduzir numa participação dinâmica, interactiva e crítica. Agindo deste modo, o líder influencia a aprendizagem ao nível organizacional. Considerando que a aprendizagem organizacional emerge da aprendizagem dos intervenientes, o papel do professor é o de planificar em função das necessidades dos alunos, estimular o processo de autoavaliação e de reflexão no contexto escola. Verifica-se uma interdependência entre o professor, os alunos e a própria instituição. Santiago (2000) alude a uma interdependência tal entre o professor e a instituição que transforma a própria instituição através da acção do professor, ou seja, um professor com boa capacidade de liderança faz de uma escola comum uma escola líder.



2 Da intervenção planeada à ação realizada

O papel do líder é, sem dúvida, fundamental para que se concretizem com êxito os diferentes planos de ação delineados para uma escola. A execução dessa tarefa passa pelo conhecimento das funções a que está adstrito, mas também pela capacidade para as gerir. Neste sentido, importa fazer algumas considerações acerca das teorias de administração e da sua adaptabilidade à escola.

De acordo com a perspetiva teórica de Formosinho e Machado (2000, cit. por Rocha, 2006, p.6), “aqueles que estão em posições de liderança formal, como é o caso do gestor, seja ele o Diretor Executivo de escola ou agrupamento, o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador de ano, o Diretor de departamento, o Diretor de turma, o Delegado de disciplina ou o Coordenador de estabelecimento”, devem assumir essas funções na sua plenitude no que diz respeito ao desempenho de funções de gestão escolar.

Considerando as orientações de administração mais empíricas e as de orientação Administração por Objetivos (APO), o administrador deve estar consciente das suas funções e orientar a sua ação no sentido de um estilo administrativo que se centre nos propósitos do Pós-APO. Este princípio tem aplicabilidade ao contexto escolar, e constitui-se como uma mais-valia para o desempenho do líder.

A análise da **Tabela 3.4** permite-nos conhecer as diferentes posições assumidas pelos administradores e / ou líderes, mediante os interesses pessoais e coletivos em prol do êxito da instituição que se gere ou lidera.

Neste contexto, o líder alicerça a sua visão, revê a missão da instituição que lidera, contempla os valores que a norteiam e fundamenta as opções assumidas.

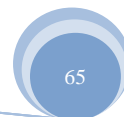




Tabela 3.4 - Linhas de ação do Administrador antes e depois do estilo administrativo APO (adap. de Formosinho & Machado, 2000)

Caraterísticas Pré-APO	Caraterísticas Pós-APO
Administração do cotidiano	Focalização no futuro
Visualização para dentro da empresa	Visualização para fora da empresa
Orientação para os produtos	Orientação para as pessoas
Orientação para a organização	Orientação para os clientes
Orientação para as actividades	Orientação para os resultados
Administração de rotina	Criação de inovações
Ênfase no "como"	Ênfase no "para que"
Foco no dinheiro, máquinas e materiais	Foco nas pessoas, mentalidade e tempo
Controle centralizado, funcional	Iniciativa descentralizada nos subordinados
Estilo autoritário	Estilo participativa
Individualismo	Trabalho em equipa

Considerando que a organização de um ‘território’ educativo se rege pelos caminhos de uma autonomia crescente, e que a autonomia é o poder que confere à escola a capacidade para tomar decisões nos diferentes domínios de atuação, esta capacidade de decisão passa pelas questões relacionadas com diferentes vertentes que se circunscrevem nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais. Decorrente desta conceção de autonomia e da abrangência da sua ação, são elaborados documentos que consagram os princípios, apontam os caminhos, definem as metas e delineiam os objetivos, dentro dos limites impostos pelos meios que lhe são consignados e em função das competências que lhe são confiadas. Deste modo, os Projetos Educativos (PE), os Regulamentos Internos (RI) e os Planos Anuais de Atividades (PAA) constituem-se como instrumentos fundamentais na prossecução da autonomia das escolas.

Estes documentos seguem linhas orientadoras que emergem dos objetivos gerais da administração de que decorrem. Considerando que a importância da fixação dos objetivos passa por uma seleção que preveja que estes proporcionam uma diretriz comum, permitem o trabalho em equipa, eliminam tendências egocêntricas, servem de base para avaliar planos e evitar erros, melhoram as possibilidades de previsão do futuro e, ainda, ajudam a orientar e prever a distribuição criteriosa de recursos, releva o facto de a seleção dos mesmos decorrer de critérios de escolha bem determinados e se encontrarem hierarquizados (Formosinho & Machado, 2000, cit. por Rocha, 2006, p.6).

Quanto aos critérios que antecedem a fixação dos objetivos, segundo os mesmos autores, estes devem ser delineados em função:



- a) Das atividades com maior impacto sobre os resultados;
- b) Do objetivo que seja específico, mensurável e basear-se em dados concretos;
- c) De focar-se na atividade e não na pessoa;
- d) De detalhar cada objetivo com metas subsidiárias;
- e) De usar uma linguagem compreensível e clara;
- f) De centrar-se em alvos concretos e não dispersar-se em atividades circundantes;
- g) De indicação de resultados a atingir sem limitação de escola de meios.

No que concerne à hierarquização, segundo Formosinho e Machado (2000 cit. por Rocha, 2006, p.6), os objetivos devem agrupar-se em torno de três pontos de interesse:

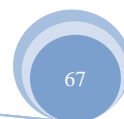
1. Objetivos estratégicos – organizacionais e globais;
2. Objetivos táticos – detalhados pelos departamentos;
3. Objetivos operacionais – objetivos específicos de cada atividade.

3 Instrumentos Organizativos

A administração educativa goza, no momento atual, de alguma autonomia que permite ao Administrador / Gestor / Líder agir em consonância com a sua competência, interesses da comunidade em que se insere a instituição que lidera e liberdade de ação no que diz respeito à tomada de decisões.

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino, encontra-se regimentada no respetivo regulamento interno, aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respetivo Ministério de Educação. Deste modo, a gestão assume-se como um ambiente autónomo, participativo e democrático o que implica trabalho coletivo e compartilhado pelo grupo de pessoas que trabalham em prol do objetivo comum.

Assim, a escola, através das suas intervenções ao nível de participação e autonomia, tem competências para elaborar e executar autonomamente o seu projeto educativo. Por sua vez, o projeto educativo busca um rumo e, simultaneamente, indica uma direção. É, por consequência, uma ação intencional, com um sentido explícito, conducente a um compromisso definido e inerentemente assumido coletivamente.





Considerando que a escola visa, fundamentalmente, contribuir para a formação dos cidadãos, os documentos de orientação devem assegurar a gestão democrática da escola, possibilitar a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica, valorizar a comunidade escolar, e, efetivamente, fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico / Projeto Educativo da escola.

Parafrazeando Veiga (1995), todo o projeto educativo da escola é, também, um projeto político por estar intimamente interligado ao compromisso sociopolítico e construído com base nos interesses reais e coletivos da população maioritária. Partilhamos desta opinião ao consideramos que o projeto educativo é político no sentido em que implica o assumir de um compromisso com a formação do cidadão para a sua plena integração na sociedade, e pedagógico, no sentido em que define as ações educativas que, de acordo com as características específicas de cada escola, lhe permitem cumprirem seus propósitos, a sua intencionalidade.

É portanto, num contexto de autonomia, liberdade e democracia que se efetiva a construção dos instrumentos orientadores da escola/agrupamento que atestam e asseguram a autonomia e, conseqüentemente, conduzem à consecução do objetivo geral, ou seja dão viabilidade para que com autonomia se cumpra a missão da escola.

A orientação dada à configuração destes documentos deixa antever que, atualmente, se vive num ambiente que propicia a gestão democrática da escola pública, onde a administração extravasa o simples ato administrativo desempenhado por um único elemento e passa a ser partilhado por outros, incluindo a participação ativa de toda a comunidade educativa.

Estamos, portanto, perante um paradigma de escola onde se concretizam práticas educativas e sociais que contribuem para o desenvolvimento de uma consciência democrática que prenda a participação popular no interior da escola. Esta consciência, esta participação, não tem a pretensão de transformar a escola, apenas e só numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola que permite o debate, aceita sugestões, goza de liberdade para se organizar, isto é, reúne as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência de todos na escola, garantindo a igualdade de oportunidades sem qualquer tipo de discriminação.



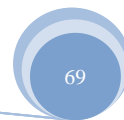
4 A importância das relações entre os pares

A liderança, sendo um processo no qual os líderes influenciam através da comunicação os liderados, implicitamente envolve outros domínios do ser humano. Assim, o apelo às emoções, à razão, passando pela motivação e responsabilização, a par da apresentação de linhas de ação estimulantes e inovadoras, são elementos essenciais no desenvolvimento deste processo.

Segundo Aristóteles, “o homem é um animal político”, portanto, todas as suas ações ocorrem de forma intencional e no contexto das relações sociais. A educação, sendo uma construção humana e ocorrendo no contexto das relações sociais de forma intencional, passa por ser, por um lado, um ato político que, ao ser participado na sua elaboração e execução se tem mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública (Dias, 2003) e, por outro, por ser um ato afetivo uma vez que permite a construção de laços relacionais entre os diferentes pares.

No atual modelo de gestão, o gestor é visto como um sujeito com capacidades de “liderança empreendedora”, logo, como um líder. Este, segundo Carvalho (2005), é reconhecido e valorizado pela sua capacidade de influenciar, motivar, identificar e resolver problemas, partilhar informações, desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola, estimular o trabalho em equipa, compartilhar responsabilidades e poder, tomar decisões conjuntas.

No que diz respeito ao papel do diretor / líder, tal como nos diz Luck (2000), este deixa de ser alguém que tem a função de fiscalizar e controlar, que centraliza em si as decisões, para ser um gestor das dinâmicas sociais, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade capaz de dar unidade e consistência, facultar a construção de um ambiente educacional que promova, equitativamente, a formação de seus alunos. Quanto ao(s) papel(eis) dos demais colaboradores, todos devem sentir-se co-administradores com responsabilidades próprias e funções específicas, mas todos concorrentes para o objetivo definido nos diferentes instrumentos / documentos orientadores. Assim, a gestão da educação excede a tomada de decisão, a organização, a direção e participação, ao se efetivar em todos os âmbitos da escola, inclusive e, fundamentalmente, na sala de aula, tal como se perspetiva nos documentos orientadores.





Estamos perante uma liderança partilhada, que se desenvolve de forma cooperada, participada e democrática, onde os vários os elementos da equipa que colaboram com o líder na administração da instituição escola, ou seja o líder não é mais uma pessoa que age isoladamente, mas apresenta-se como um corpo que conhece a visão, a missão e os valores que assistem à intenção do líder.

Sem esquecer que o líder tem o papel principal, importa salientar que só com o trabalho das lideranças intermédias se alcança com eficácia o sucesso. As lideranças intermédias são, assim, corresponsáveis pelo trabalho de elaboração, supervisão e execução do PE em torno do objetivo proposto. Deste modo, cabe ao líder o papel de definir o objetivo geral, ou seja, revelar a visão e missão que, dependendo da sua capacidade de observação e conhecimento científico, melhor se adequam à comunidade em questão. Posteriormente, este é revelado à comunidade educativa, e dele emergem depois os projetos de escola (PCE), dos quais constam os objetivos adequados a cada realidade específica, bem como o Plano Anual de Atividades (PAA) documento que, com as propostas dos responsáveis pelos departamentos, discrimina as tarefas e os *timings* que concorrem para a obtenção dos objetivos delineados. Depois, em cada turma, constrói-se o PCT que é o ‘diário’ da turma, o documento de registo da realização das atividades, tarefas e individualismos de cada grupo, que depois de avaliado pode ser reformulado em função da obtenção do objetivo final.



Capítulo IV – Lideranças Escolares e Sucesso Educativo: práticas e estudos

*“Se uma escola
marca uma diferença
na qualidade da educação oferecida,
isso dependerá dos processos que adotar,
dos métodos de trabalho, da ação da equipa
e dos modos de exercício da direção” (Bolivar, 2012 p.10)*

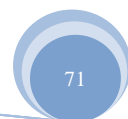
Introdução

Na tentativa de acompanhar e cumprir os procedimentos determinados pela integração e participação nos diferentes organismos que tutelam as políticas educativas ao nível europeu e mesmo mundial, designadamente a OCDE, o sistema educativo português é alvo de diversas avaliações e estudos que, tal como se verifica em outros países, devidamente contextualizados e dirigidos, servem de suporte e dão credibilidade ao seu desenvolvimento. Destes estudos são publicados os respetivos relatórios – os relatórios PISA⁹, que mais do que avaliar os sistemas têm como objetivo orientar os governos no sentido de incrementar reformas e mudanças de paradigmas educativos.

Dentro dos diferentes estudos publicados e organizações que investigam e acompanham as alterações dos sistemas educativos salientamos os estudos realizados no âmbito do *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*¹⁰ pela pertinência

⁹ O PISA é um estudo internacional que foi lançado pela OCDE em 1997. O objetivo é avaliar sistemas de ensino em todo o mundo a cada três anos, avaliando 15-year-olds "competências nos temas-chave: leitura, matemática e ciência. Até agora mais de 70 países e economias participaram no PISA.

¹⁰ A origem do ISSPP remonta a 2001 com uma reunião convocada pelo seu fundador e atual coordenador, o professor Christopher Day, da Universidade de Nottingham, no Reino Unido. Representantes de oito países concordaram em criar uma série de estudos de caso que examinam *principalships* escola de sucesso na Austrália, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia e Estados Unidos. A rede atualmente envolve 14 países em investigação ativa e continua a crescer. A origem e a metodologia do ISSPP assenta num estudo inglês que incluía: i – dados coletados a partir de múltiplas perspetivas, ou seja professores cabeça (diretores), adjuntos, governadores, pais, alunos pessoal de apoio e professores; ii – comparações de liderança eficaz em contextos diversos que vão desde pequenas escolas primárias de grandes centros urbanos a escolas secundárias; iii – de identificação de qualidades pessoais e competências profissionais genéricos dos responsáveis escolares (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000)





que representa, também para este trabalho de investigação, esta forma de investigação e as metodologias a ele inerentes.

A este propósito reportamo-nos a um projeto em curso sobre políticas educativas e do qual nos servimos para orientar este estudo. No âmbito desse projeto, o *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, para além de estudos já publicados, estão a desenvolver-se novos estudos, a nível mundial, com investigação em países como: África do Sul, Austrália, Canadá, Chipre, Coreia, China, Dinamarca, Eslovénia, Estados Unidos da América, Inglaterra, Israel, México, Noruega, Nova Zelândia, Quênia, Suécia, Turquia e, também, Portugal.

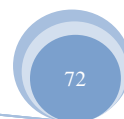
As investigações efetuadas no âmbito deste Projeto, que já contam com mais de 100 estudos, 70 publicações em revista e 3 publicações em livro, constituem-se como um referencial sem precedentes nos estudos internacionais de lideranças de sucesso.

No caso deste estudo sobre lideranças educativas, a relação com o projeto ISSPP advém da oportunidade de poder conjugar as questões de pesquisa e os objetivos de modo a contribuir, no final, para o trabalho de investigação em curso.

1 Práticas e estudos de lideranças educativas

O ISSPP é uma entidade autónoma que funciona como uma rede de investigação, que se dedica à pesquisa no campo da educação com vista à aprendizagem e que tem revelado altos níveis de crescimento pelos indicadores base que a assistem: o respeito mútuo, a colegialidade, capacitação e esforço que se têm revelado fatores de sucesso. Esta rede de investigação ISSPP tem características ímpares no que concerne à longevidade e às contribuições para a mudança dos paradigmas educativos designadamente, ao conhecimento de diretores de escola de sucesso e seu trabalho em diferentes contextos originais.

Dedicada ao trabalho investigativo em educação, com particular incidência nas lideranças educativas, iniciou os estudos em 2002 com apenas 5 colaboradores / países mas contava já, em 2011, com 15. Deste modo, consideram os seus fundadores que se deve construir mais sobre esta história, renovando o compromisso com a noção de ISSPP como uma empresa de investigação coletiva e aproveitar a oportunidade que este nos dá para realizar investigação comparativa. O aprofundar da perceção que se tem sobre as





lideranças de sucesso e a perspetivação de melhoria da escola contribui para aumentar o conhecimento existente. É esse facto que nos permitirá oferecer outras contribuições importantes para as comunidades políticas e práticas.

Assim, o objetivo é poder contribuir para que outros grupos, organizações e redes integrem a pesquisa e para que possam continuar a desenvolver um conjunto distinto de pesquisas e contribuições para o conhecimento que vai concorrer para a formação de lideranças de sucesso e comunidades de desenvolvimento, para os formuladores de políticas e as práticas de liderança dos próprios líderes. Tal como refere Bolivar (2012), o projeto ISSPP, “foi mostrando de que forma existem práticas de liderança no ensino bem-sucedidas, que marcam a diferença na aprendizagem dos alunos e, sobretudo, na prestação de contas” (p.106)

Importa agora conhecer alguns pormenores desta organização para se poder compreender a relação com este estudo que nos propusemos realizar.

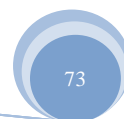
De uma forma geral o trabalho é organizado em torno de acordos conjuntos e de protocolos produzidos que garantem a credibilidade e robustez das descobertas e do resultado das pesquisas sobre:

- i) O que conta como liderança de sucesso em diferentes países;
- ii) Diferenças e semelhanças entre culturas, tradições, ideologias e contextos escolares de diferentes países;
- iii) Como se desenvolve a liderança nas escolas em comunidades carentes.

A recolha de dados segue também orientações próprias e com diretrizes bem definidas garantindo-se assim a identidade, equidade e credibilidade dos estudos e, ainda, garantir a possibilidade de comparar resultados no âmbito dos estudos comparados em educação. Com recurso à realização de entrevistas, o guião é predefinido pelos mentores do ISSPP. São também, apresentados um conjunto de questões e objetivos que direcionam cada estudo que se vai fazendo para o propósito desta mega investigação.

As grandes questões de pesquisa sobre as quais se podem debruçar os investigadores de cada país decorrem das questões do próprio projeto ISSPP e que são as seguintes:

- 1) Que semelhanças e diferenças podem ser identificadas nas crenças e comportamentos dos diretores de escolas bem-sucedidas em todas as culturas nacionais e os contextos políticos?





- 2) Os países diferentes têm maneiras diferentes de definir o sucesso?
- 3) Como consideram que as avaliações e medidas de responsabilidade podem influenciar as práticas de diretores bem-sucedidos?
- 4) Em diferentes contextos socioeconómicos em que as escolas operam afetam as formas de trabalho em que os diretores trabalham? São necessárias diferentes qualidades e habilidades?
- 5) Como é que os diretores de sucesso se tornaram bem-sucedidos? Como é que eles aprendem sobre o seu trabalho e adquirem as habilidades necessárias para criar e sustentar a melhoria da escola?

Na mesma linha de ação os objetivos apresentados pelo ISSPP são:

- Identificar e analisar as características e estratégias de liderança e gestão de sucesso nas áreas urbanas escolas primárias e secundárias, a fim de integrar os alunos de diferentes ambientes sociais e culturais e para elevar os níveis de realização.
- Identificar e analisar - Identificar e analisar os efeitos (benéficos) na cultura da escola, o comportamento dos alunos e da comunidade.
- Recolher dados a fim de desenvolver materiais curriculares de apoio para diretores urbanos.

No final da investigação são redigidos relatórios e feitas publicações com conclusões e orientações que visam contribuir para melhorar, as políticas educativas, os sistemas educativos e, sobretudo, a forma de ‘gerir’ cada escola em particular.

Assim, as lideranças escolares e o sucesso educativo são, atualmente, alvo de análise e constituem-se como fatores de avaliação e de perspetivação de futuras reformulações das políticas educativas mundiais. Deste modo, a importância das mudanças impostas pela evolução das sociedades remetem-nos para a capacidade de legislar que cada país demonstra, e para a capacidade que revela na aceitabilidade e implementação de novas formas de estar em educação e de ‘fazer’ escola.



2 Práticas e estudos de lideranças educativas em Portugal

Em Portugal, são inúmeras os diplomas legais que suportam as alterações presenciadas nas últimas décadas nas escolas, e também são diversas as escolas que usufruem, de modo particular, dessas alterações. Estamos a falar, muito concretamente, das escolas que estabeleceram com o Ministério da Educação um contrato, o chamado Contrato de Autonomia, decorrente do DL nº 115-A/98, e que permite que se pratique, nas escolas, uma gestão diferenciada. Nestas organizações escolares é permitido aos diretores gerir de uma forma autónoma e criativa, ou seja, os diretores podem exercer o direito de liderar de uma forma própria a (sua) instituição escolar, com vista ao sucesso escolar melhorado. É esta nova forma de estar em gestão que nos alimenta o interesse e nos conduz pelo caminho das lideranças escolares.

A liderança surge, assim, como um fenómeno organizativo que envolve processos, actividades e dinâmicas que determinam que a instituição melhore permanentemente e vá adquirindo formas de resolução autónoma dos seus problemas através dos seus líderes (Bolívar, 2003). Por outro lado, esta “crescente autonomia das escolas exige equipas diretivas estruturadoras da dinâmica colegial (...) capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativo e de gestão das escolas” (Bolívar, 2003, p.255). A Liderança pode, igualmente, ser vista “como um processo de influência, no sentido de conjugar esforços em prol dos objectivos organizacionais” (Afonso, 2010, p.2).

Na perspetiva de Hargreaves e Fink (2007), a liderança tem como finalidade tornar as escolas comunidades de aprendizagem onde professores e responsáveis diretivos partilham aprendizagens e agem com base nelas procurando aumentar a sua eficácia em benefício dos alunos. Entenda-se por comunidade o conjunto de indivíduos que partilham um propósito comum de se dedicarem ao outro. Estas comunidades incluem, para além de professores, alunos, pais e outros adultos e auxiliares que trabalham nas escolas. Centram a sua atividade na “aprendizagem dos alunos, dos adultos e da generalidade da organização. A aprendizagem é profunda, em vez de superficial, e a primeira resposta da comunidade aos problemas e aos desafios é: ‘o que sabemos sobre isto?’” (Hargreaves & Fink, 2007, p.161), com o propósito de se identificarem as situações e implementar e os melhoramentos que é necessário fazer.



Assim, a liderança das escolas tem, para além das funções administrativas ou de gestão, a função de estabelecer, num clima positivo, as ‘boas’ relações interpessoais e preocupar-se com a melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2003).

Neste contexto, consideramos que, como refere Lima (2002, citado por Quintas & Vitorino, 2008), “a avaliação educacional de alunos, escolas, ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar” (p.41). Mas, a avaliação de alunos por si só não se basta para atestar da qualidade de ensino praticada numa escola. A par da avaliação de alunos urge proceder à avaliação do trabalho realizado pela escola, que assume aqui particular interesse, uma vez que dos resultados obtidos se tiram ilações e se reestruturam novas formas de agir e de liderar. Deste modo, “a auto-avaliação surge como um instrumento fundamental de conhecimento e de caracterização da organização educativa e de identificação dos seus problemas, mas também permite conceber planos de ação que sejam adequados e que a escola pode desenvolver (Quintas & Vitorino, 2008, p:4). Do mesmo modo, as autoras ao reportarem-se aos relatórios de avaliação externa da IGE (2010), referem que “a avaliação externa das escolas públicas (...) pretende constituir, numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, [revelando-se esta avaliação como] um contributo pertinente para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (p.5).

Sem colocar em causa as orientações definidas pelos contratos de autonomia nem as ideologias dos líderes que os implementaram, tal como Bolívar (2003), ao reportar-se a Mortimore (1991), podemos afirmar que “uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objetivos intelectuais, sociais, morais e afetivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia” (p.30). Do mesmo modo, reconhecemos que “um sistema escolar eficaz é o que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados (Bolívar, 2003, p.30).

Encontramo-nos, então, perante uma nova visão de liderança, a liderança sustentável, onde “a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios



positivos, agora e no futuro” (Hargreaves & Fink, 2007, p.31). É com esta visão de liderança que nos permitimos aludir a alguns exemplos de liderança que consideramos serem boas práticas.

Atualmente existem em Portugal alguns bons exemplos de práticas em que uma ação pedagógica da liderança determina a orientação do projeto educativo e das práticas que são realizadas na escola. É o caso das escolas que adotam a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), como a Escola da Ponte, situada em Vila das Aves, distrito do Porto. O MEM segue o movimento pedagógico iniciado por Célestin Freinet, que desenvolveu o “método natural de aprendizagem” e toda uma filosofia educativa que se centra mais na ação e na intervenção do aluno no seu processo de aprendizagem do que no protagonismo do professor. Mais recentemente, as escolas com contrato de autonomia que conseguiram implementar estilos de liderança que conjugam mudanças estruturais com mudanças culturais. Sabemos que as mudanças estruturais não implicam, propriamente, mudanças nas práticas de sala de aula, porém as mudanças culturais, mudanças ao nível do ensino e das práticas letivas, são conducentes a mudanças estruturais (Bolívar, 2012).



Parte II - ESTUDO EMPÍRICO



Capítulo V - Metodologia

*“a melhor porta de entrada
para as realidades humanas e
para o estudo das práticas sociais são
(...), as interpretações e as justificações dos actores
sobre essas mesmas práticas” (Ferreira, 2003:135).*

Introdução

Neste capítulo é apresentada a fundamentação da opção metodológica que conduziu o estudo, bem como o desenho metodológico, as questões de pesquisa, os objetivos, quer gerais quer específicos, a caracterização dos protagonistas do estudo e os instrumentos de recolha de dados, sua apresentação e processos de tratamento e de análise.

A clarificação, através das características do método investigativo pelo qual se opta, apresenta-se importante, na medida em que nos ajuda a compreender não só a opção propriamente dita mas, também, o desenvolvimento da investigação.

Deste modo, “mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, (...) para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.108), optámos por um desenho metodológico que se circunscreve no âmbito da investigação qualitativa e descritiva, uma vez que esta nos permite aceder aos significados que, no caso, a entrevistada tem face à liderança educativa que desenvolve. Podemos, ainda, identificar e compreender o processo de liderança, isto é, o estilo de liderança praticado, o estilo de líder em presença e a cumplicidade, implícita, dos pares.

Considerando as características e as vantagens dos métodos qualitativos, decidimos enveredar por esta metodologia que nos permite um contacto direto com o participante no estudo. Utilizámos a entrevista por julgarmos tratar-se da melhor forma de recolher dados para a presente investigação, uma vez que nos permite ter acesso a dados subjetivos implícitos nas reações, tanto verbais como não-verbais. Estas reações, a que se tem acesso, apenas e só, quando há uma “conversa” espontânea, um diálogo aberto, apresentam-se



complementares na abordagem de questões que são do domínio comum e que, pela sua pertinência, e por se apresentarem como uma preocupação para ambos, entrevistado e entrevistador, alimentam o discurso e enriquecem-no.

1 Fundamentação do estudo

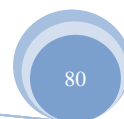
O contributo de diversos estudos no âmbito da Educação, e particularmente da liderança nas escolas, é, por si só, motivo para a realização deste estudo. Como se sabe são várias as instituições que se debruçam sobre esta temática, das quais podemos destacar OCDE, a UNESCO e, mais recentemente, o ISSPP.

De acordo com a temática aglutinadora do ISSPP, o desenvolvimento deste estudo visa compreender, no quadro das lideranças educativas, o modo como se constroem representações e atitudes que nos evidenciam o desenrolar do processo, e que nos conduzem, pelo percurso que medeia entre a apresentação deste desafio ao líder, até ao limite do sucesso pretendido no universo educativo atual que, como sabemos, é de mudança.

Neste contexto, realizar-se um estudo de caso que incide sobre o estilo de liderança praticado numa escola secundária de uma zona urbana da região algarvia.

Considerando que, à partida, todos os estabelecimentos de ensino se regem por orientações de gestão e administração gerais, cujo objetivo serve um fim comum: o sucesso educativo dos alunos que neles se encontram inseridos, importa, sobretudo, encontrar pontos de divergência e/ou de convergência, que nos permitam estabelecer algum tipo de relação entre a liderança praticada e a liderança perspetivada.

Constatamos, porém, que há diferenças e, subentendemos, que essas diferenças passam, muitas vezes, pelo estilo de liderança dos seus “gestores”, isto é, dos diretores das escolas. Partindo desta constatação, facilmente se compreende que, efetivamente, não é pelo facto de se saber gerir que se consegue alcançar o sucesso, mas sim pela capacidade de saber liderar que se consegue incrementar e alcançar a melhoria dos resultados escolares. Ou seja, gerir não é “ditar leis”, assumir o poder, mas sim partilhá-lo com os pares, dividir responsabilidades, delegar funções.





Nesta perspetiva é fundamental que se lidere no sentido de que toda a equipa rentabilize as suas competências, pois só desta forma se desenvolverão capacidades para um bom desempenho e se obterão resultados prestigiantes.

Por seu turno, com a evolução da sociedade, o grau de exigência que é pedido, a par das competências individuais do “líder” de que se reveste o “novo” sistema de gestão e administração escolar, são promissores de metas onde o “saber liderar” é o ponto de partida e, conseqüentemente, ponto de chegada para o desenvolvimento sustentado e equilibrado das instituições educativas, tendo como meta final o sucesso educativo.

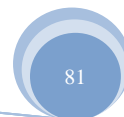
Assim, no âmbito da reestruturação do sistema educativo, importa saber em que medida as novas orientações acerca da gestão e administração educacional, designadamente o contrato de autonomia, é propiciador do desenvolvimento de lideranças educativas que incrementem o já referido sucesso educativo.

Reportando-nos ao trabalho realizado no âmbito da avaliação externa de algumas escolas, julgamos ser pertinente referir que “a liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, (...) [e] em grande medida, [na] eficácia da ação da escola” (Quintas & Gonçalves, 2008, p.1).

Considerando que o propósito é o de contribuir para fortalecer as lideranças educacionais e facultar o desenvolvimento de competências que levem à melhoria da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas e, por consequência, à melhoria da qualidade do processo ensino / aprendizagem e da qualidade de vida nas comunidades sob influência escolar, reveste-se de particular interesse deste estudo e, particularmente, a colaboração nesta nova etapa do *International Successful School Principals Project* (ISSPP) que se inscreve nos mesmos princípios.

O estilo de liderança praticado a par da reestruturação das orientações curriculares decorrentes da liderança efetivada numa escola secundária, a motivação dos pares e o sucesso alcançado, constituem-se como elementos determinantes para a definição do objeto de estudo, para a definição dos objetivos, quer geral, quer específicos e, ainda, para a organização das questões de pesquisa que norteiam toda a investigação.

Tendo ainda em consideração a indubitável dificuldade que caracteriza o ser humano em admitir o “novo”, em aceitar, sem questionar, a mudança, julgamos pertinente abordar esta temática e, de algum modo, desvendar as expectativas dos líderes, particularmente do





líder em causa, que atualmente enfrentam esta tão pertinente, quanto brusca, mas necessária, mudança da estrutura administrativa do sistema educacional.

2 Desenho metodológico do estudo

O presente estudo pauta-se pela opção de uma metodologia qualitativa que privilegia a abordagem descritiva, com suporte nas inferências empíricas, o que lhe confere, por um lado, rigor científico e, por outro, clareza, no que concerne aos dados obtidos.

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (2010), “a expressão metodologias qualitativas abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações” (p.31). Dentro das metodologias qualitativas podemos considerar o estudo de caso que, segundo Erickson (1986), é uma das variáveis da investigação interpretativa. Porém, como afirma o mesmo autor, o facto de uma investigação poder ser classificada de “interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ele [investigador] utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação” (p.120).

Os modelos de investigação, segundo De Bruyne *et al.*, (1975), “fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem (...) harmonizar-se com as técnicas da sua recolha” (p.209). Neste contexto, e porque o método qualitativo é cada vez mais utilizado na investigação das questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem (Bogdan & Biklen, 1994), o presente estudo envereda, dentro da metodologia qualitativa, pelo estudo de caso.

No que concerne ao papel do investigador, no estudo de caso este está pessoalmente implicado, apresenta uma atitude ‘compreensiva’ enquanto procede à recolha de dados, o mais exaustiva possível, com vista a abranger a totalidade da situação (De Bruyne *et al.*, 1975). Também Yin e Heald (1975) partilha desta apreciação sobre os estudos de caso e, mais tarde, em 1984, apresenta um modelo de investigação que denomina de ‘método do estudo de casos’, sob o qual construímos o desenho metodológico da presente investigação **(Erro! A origem da referência não foi encontrada.)**.

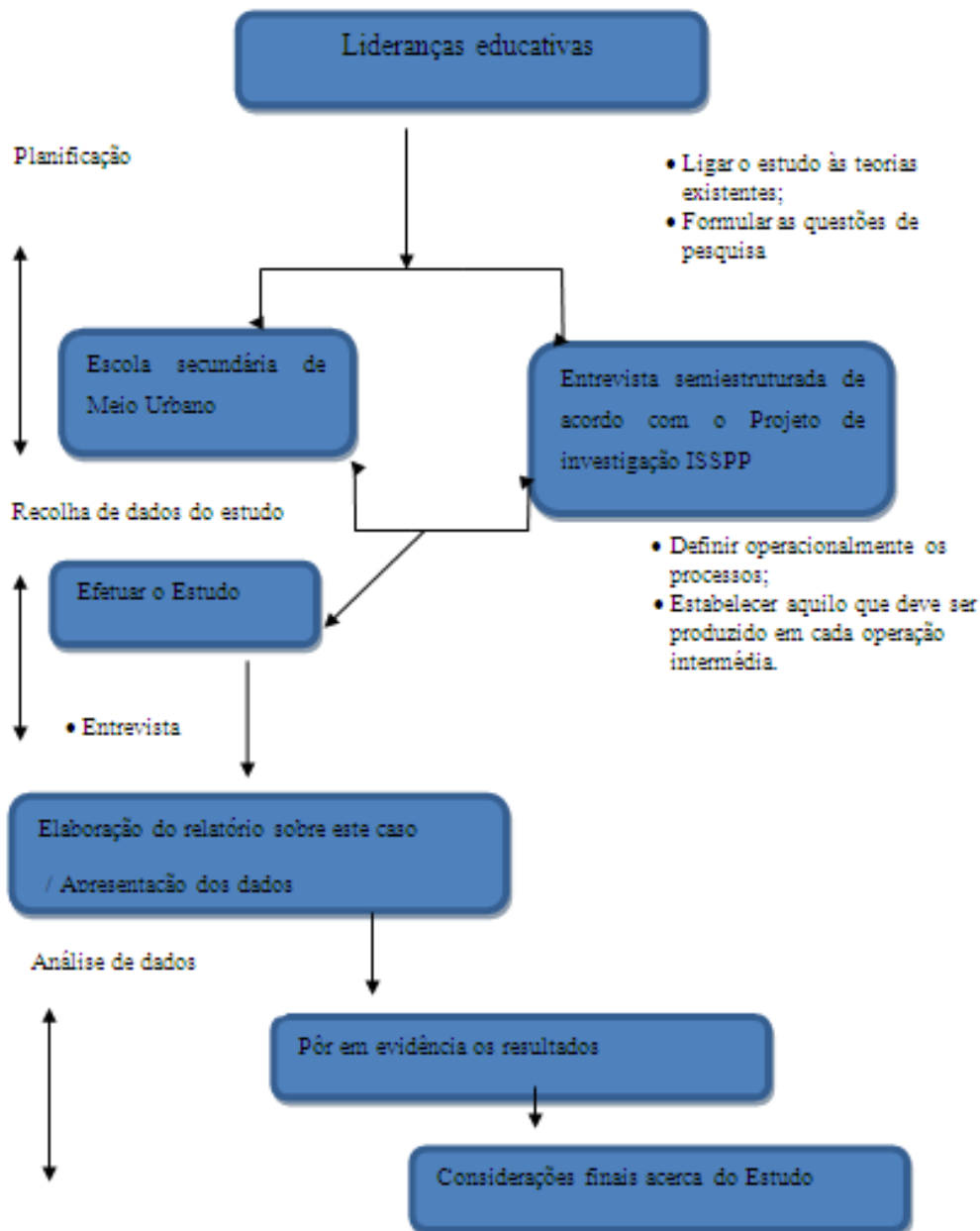


Figura 5.10 - Desenho Metodológico do estudo (adap. de Yin, 1984)

Tal como se esquematiza na Figura 5.10, este estudo, pelas características de que está imbuído, centra-se na abordagem ao desempenho de liderança e é desenvolvido numa escola secundária situada em meio urbano. O trabalho de campo passa por três fases distintas: planificar, recolher os dados, recorrendo à entrevista e fazer a sua análise. A planificação para a recolha dos dados exige um cuidado especial porque, por um lado, é preciso ligar o estudo às teorias existentes e, por outro, formular as questões de acordo com



o projeto de investigação que se pretende realizar. Para concretizar o passo seguinte optou-se pelo recurso à entrevista semiestruturada, que visa aceder ao máximo de informação possível e, simultaneamente, dar liberdade ao entrevistado para se expressar. Paralelamente, selecionou-se a protagonista do estudo, no caso presente uma diretora de uma escola secundária que se integrava na condições que estabelecemos. De acordo com o autor citado (Yin, 1984), é na recolha de dados que se concretiza o trabalho de campo. Para isso, há que definir operacionalmente os processos e definir o que deve ser produzido em cada operação intermédia. Assim, e no presente estudo, a recolha de dados passou pela aplicação de uma entrevista à referida diretora, que, no fim, foi sujeita a uma transcrição para posterior análise de conteúdo. A apresentação dos dados, feita com base na análise de conteúdo, deu origem à elaboração de um ‘relatório’ que pretende colocar em evidência os resultados obtido e que se consubstancia no trabalho que agora se apresenta.

3 Questões de pesquisa e objetivos da investigação

Uma investigação obedece a determinados procedimentos que lhe conferem rigor e credibilidade. Com efeito, como nos diz Rossi (2000), “em qualquer trabalho de investigação, seja qual for o método empregue, a fase preliminar consiste em (...) constituir a amostra, escolher os instrumentos e as situações de avaliação à questão colocada” (p.174). Também Quivy e Campenhoudt (1998) se referem à importância da primeira fase de uma investigação e, acerca da definição da questão de pesquisa, consideram que esta é de suma importância já que se constitui “o primeiro fio condutor (...) [de forma a que] o seu trabalho possa iniciar-se (...) e estruturar-se com coerência” (pp.31- 32)

Deste modo, em primeiro lugar importa, dentro dos pressupostos do estudo a que nos vinculámos, identificar o tema e, dentro deste, formular a questão de partida que será o centro de toda a investigação de acordo com os pressupostos de Quivy e Campenhout (1998), a partir da qual se formulam as questões de pesquisa e se definem os objetivos.

Para esta investigação em particular, o ponto de partida para a formulação da questão de partida e das questões de pesquisa, bem como dos objetivos gerais e específicos, emerge da preocupação que se prende com a perceção do desempenho de liderança e a compreensão da existência, ou não, de algum tipo de relação entre o estilo de liderança



praticado numa escola secundária de meio urbano, no caso com contrato de autonomia, e aos resultados alcançados pelos alunos dessa mesma escola, ou seja identificar a existência de uma liderança educativa de sucesso e estabelecer uma relação entre a liderança praticada e o sucesso educativo alcançado. A pergunta de partida que formulámos é, pois, a seguinte:

- Em que medida o estilo de liderança adotado é um fator de motivação e de sucesso?

O desmembrar da grande pergunta inicial deu origem a diversas outras questões de investigação, que focam o líder, enquanto pessoa, o estilo de liderança que desenvolve e as consequências das suas decisões:

- O líder desenvolve um estilo de liderança partilhada?
- O líder motiva, envolve e responsabiliza os pares?
- O líder está conscientes da sua responsabilidade face ao sucesso educativo?
- As atitudes do líder escolar, face à adoção de medidas de gestão, é compatível com as exigências atuais?
- O estilo de liderança que pratica dá a resposta mais eficaz às necessidades da instituição que lidera?

As questões anteriormente referidas, primeiro a pergunta inicial e em seguida as questões de investigação, permitiram-nos formular o seguinte objetivo geral do estudo, que consiste em percecionar o estilo de liderança praticado nas escolas portuguesas e relacionar este com o sucesso educativo.

Decorrente do objetivo geral, surgem alguns objetivos específicos que incidem em alguns pontos-chave do estudo, a designar: i) Identificar as dimensões de liderança praticadas; ii) Percecionar a relação entre a visão do líder e a motivação dos liderados; iii) Identificar a eventual relação entre a liderança que é praticada e a melhoria dos resultados globais alcançados pelos alunos.



4 Caracterização do campo de estudo

A escola secundária que tomámos como campo de estudo situa-se em meio urbano e constitui-se como elemento único de um agrupamento horizontal de escolas.

Abrange um vasto leque de alunos, tanto pela sua localização e características específicas, como pela diversidade de cursos que oferece. Situada na cidade de Faro, capital de distrito, serve não só alunos residentes neste concelho, como alunos de concelhos adjacentes e até de outros mais distantes, mas cujos interesses se circunscrevem nos cursos em lecionação.

No atual ano letivo (2011-2012), esta escola serve uma vasta população de jovens adultos que se distribuem por diferentes variantes de ensino, que se repartem pelos cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias e línguas e humanidades), curso tecnológico de desporto e cursos profissionais (técnico de apoio à infância (3º ano); artes do espetáculo (2º ano); gestão desportiva (1º ano); gestão de equipamentos informáticos (3º ano); gestão de programação e sistemas informáticos (1º, 2º e 3º anos); multimédia (1º e 2º anos); segurança e salvamento em meio aquático (2º e 3º anos) e turismo ambiental e rural (1º ano).

Com estes alunos trabalham 74 docentes, 1 psicólogo (em sistema de partilha com outro agrupamento), e um docente do ensino especial (em sistema de itinerância com outro agrupamento diferente). Conta, ainda, com um número de técnicos administrativos e de Assistentes Operacionais (ex-auxiliares de ação educativa e portaria) não revelado, mas dentro dos parâmetros definidos pelo rácio nº de Alunos / nº de Funcionário, que cumpre o estabelecido.

Tem ainda um sistema interno de formação de professores devidamente organizado que, particularmente neste ano, foi fortalecido com a partilha de espaço físico com o Centro de Formação Ria Formosa (acolhido por motivo de obras de melhoramento do espaço habitual, outra escola secundária da cidade).

É uma escola com boas instalações e largos e bons espaços envolventes, e está bem equipada em termos de equipamento informático, com espaço para a prática desportiva, com serviço *de bufet* e cantina próprio. É uma escola onde se vive um clima de Inovação Pedagógica, comprovado pelo trabalho desenvolvido e pelos melhoramentos de que usufrui com os resultados de diferentes projetos e concursos a que o agrupamento se tem



candidatado ao longo dos anos, e que têm merecido a aprovação das entidades parceiras e/ou promotoras. Na sequência de uma candidatura do subdepartamento de Matemática à Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Projeto EMA (Estímulo à Melhoria das Aprendizagens), destacamos o prémio que a escola ganhou, que reverteu a favor de melhoramento e apetrechamentos¹¹. De referir, também, o reconhecimento do trabalho através da atribuição de prémios por uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

5 Protagonista do estudo

Tomando como objeto a escola secundária da região algarvia caracterizada no ponto anterior, o estudo centra-se apenas na diretora deste estabelecimento de ensino, opção metodológica sugerida nas orientações da rede de investigação a que estamos vinculados – Projeto de investigação ISSPP.

Entre várias escolas da mesma zona, a nossa escolha recai sobre esta porque é nossa intenção estudar uma escola com contrato de autonomia onde, à partida, julgamos que há mais e melhores possibilidades de desenvolver uma liderança educativa com características próprias, isto é, onde, consideramos que são menores os entraves para o desenvolvimento de um trabalho mais autónomo, mais ‘livre’, logo, mais diferenciado.

Nesta escola, o papel de líder é desempenhado por uma docente que se candidatou ao cargo e que, após vários anos ligada à gestão, conta com a sua experiência e a colaboração dos seus pares, para desempenhar essas funções. Trata-se de uma líder que desempenha funções por inerência de uma candidatura seguida da desistência do líder eleito e a que sucedeu. Esta líder é licenciada numa área que não a gestão e/ou administração escolar, e desempenha o seu papel de acordo com os conceitos que tem acerca do que é uma escola,

¹¹ Melhoramentos – Criação de espaços: laboratórios de informática, gabinete de artes plásticas, gabinetes de trabalho, duas amplas salas de aulas (301 e 302), a sala dos coordenadores/subcoordenadores e finalmente o Centro Físico Experimental da Matemática.¹¹ Foi ainda colocado um elevador para acesso ao 1º andar de elementos da comunidade educativa com dificuldades de mobilidade.

Em relação ao apetrechamento, houve melhorias muito significativas quanto a equipamentos e materiais para os laboratórios de Biologia e Geologia, Física e Química e Informática, Pavilhão Gimnodesportivo, Biblioteca Escolar e para as atividades de enriquecimento e complemento curricular.

Reconhecimento – Em 2003, recebeu a certificação ENIS (*European Network of Innovative Schools*); em 2005/2006 passou a utilizar o Cartão Eletrónico de Identificação e como recurso o quadro interativo; no ano letivo 2008/2009 os sumários eletrónicos passaram a ser utilizados como prática.



do que se pretende desta instituição, e da sua visão pessoal acerca da melhoria de resultados escolares, logo do sucesso educativo que antevê possível para os ‘seus’ alunos.

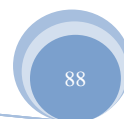
Por outro lado, uma vez que se abordará a perspetiva de apenas um protagonista, o estudo recai sobre a perceção que esta tem do seu percurso e do desempenho conseguido durante a vigência do seu trabalho como “líder” da instituição.

6 Instrumentos de pesquisa – Entrevista semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista distingue-se de entre os diferentes instrumentos de recolha de dados pela vantagem que recolhe de aplicação de processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Esta forma de inquirição permite ao investigador um contacto direto e, através de perguntas que são colocadas, propicia ao entrevistado um clima favorável para que este exprima “as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiencias (...) [e simultaneamente] evita que ela [a expressão] se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (p.192).

Segundo Bell (1997), “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade” (p.118). Numa entrevista pode-se explorar-se ideias, testar hipóteses, perceber motivos e sentimentos, tanto mais que, estes aspetos são dificilmente apreensíveis no inquérito por questionário (Bell, 1997). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134), uma vez que é um processo que permite “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.192).

Na tentativa de imprimir rigor científico ao estudo, e atendendo ao facto da entrevista constituir uma técnica bastante significativa para recolha de dados a nível de investigação qualitativa, optou-se por este instrumento de recolha de informação junto da protagonista do estudo. Por um lado, e atendendo a que há um certo conhecimento da realidade em estudo, na elaboração da entrevista procurámos ter em conta uma linguagem adequada e facilmente apreendida pela protagonista do estudo (Ferreira, 1986). Por outro lado, e dado





que o estudo segue as orientações definidas no Projeto ISSPP, seguimos as orientações protocolares sugeridas. Entre as variantes de entrevista usadas na investigação, optámos pela entrevista semiestruturada.

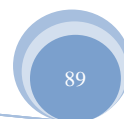
A elaboração do guião de entrevista teve por referência as orientações / exigências do ISSPP, tendo, igualmente, sido construído com base nos contributos de Estrela (1994), Ghigliione e Matalon (1993) e Quivy e Campenhoudt (1998), o que exigiu não só uma cuidada preparação ao nível dos documentos selecionados e adaptados, mas também da técnica utilizada para a sua aplicação, bastante elaborada por parte do investigador.

6.1 Apresentação da entrevista

A entrevista, composta por cinco blocos, engloba uma vasta gama de questões direcionadas para a descoberta de elementos que permitam responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos perspetivados.

É com base nestes objetivos que se formulam os objetivos da entrevista a aplicar no nosso estudo.

- Conhecer aspetos que contribuam para que a liderança da escola/agrupamento seja considerada uma liderança de sucesso.
- Identificar práticas de liderança que contribuam para a inclusão de “todos” os alunos e para que seja alcançado sucesso em diversos indicadores de desempenho escolar e educativo.
- Conhecer os efeitos das ações decorrentes da liderança praticada e o sucesso alcançado pela escola.
- Perceber de que forma a existência de um Contrato de Autonomia afeta os processos de tomada de decisão do agrupamento e responsabiliza a liderança de topo e as lideranças intermédias pelo sucesso escolar dos alunos.
- Perceber a relação entre as estratégias de liderança que são implementadas e o envolvimento/compromisso de todos os atores educativos na missão da escola/agrupamento.
- Conhecer o impacto do contrato de autonomia na gestão dos processos educativos.





- Conhecer a visão para o desenvolvimento organizacional que é defendida pela equipa diretiva.

A entrevista encontra-se estururada em cinco blocos, como já referido, e que apresentamos seguidamente. A apresentação é feita bloco a bloco, acompanhada de um breve comentário explicativo.

Numa primeira fase pretendeu-se fazer uma caracterização da protagonista do estudo, no sentido de conhecer as suas características pessoais e profissionais e, por outro lado, preparar um clima de empatia e de afetividade minimamente indispensável para que a entrevistada se sentisse à vontade para colaborar no estudo. As questões versam sobre as habilitações literárias, os anos de experiência como professora e / ou como diretora, no sentido de perceber a preparação para o cargo que desempenha.

No 1º bloco (Tabela 5.5) o nosso propósito foi caracterizar o percurso da entrevistada até chegar ao cargo e, num segundo momento aferir acerca da preparação / formação para o desempenho do cargo de diretora. Este bloco é composto por duas questões seguidas de breves sugestões que direcionam o discurso para os objetivos pretendidos.

Tabela 5.5 - Apresentação do 1º bloco da entrevista - Aspectos Biográfico-Profissionais.

1º Bloco	A. ASPECTOS BIOGRÁFICO-PROFISSIONAIS
	1. Como se tornou diretora deste Agrupamento?
	<ul style="list-style-type: none"> a) Quando chegou a esta escola? b) Como foi nomeado/a para a função de diretora? c) Há quanto tempo é diretora desta escola? Há quantos anos desempenha funções de direção escolar?
	2. Como caracteriza o seu percurso no desempenho deste cargo?
	<ul style="list-style-type: none"> a) De que forma a sua experiência anterior a habilitou para o desempenho de funções de Diretora? b) Identifique/refira-se à formação e outras situações que tenham contribuído para o seu desenvolvimento profissional. c) Como líder, com que atividades passa a maior parte do seu tempo na escola? Quais são as suas prioridades? Consegue dedicar um tempo definido a essas tarefas? d) Quais, das suas responsabilidades, considera mais desafiantes, tendo em conta as suas características e o que pretende para a escola que dirige? e) Como lida com os desafios nesta escola? f) Refira as pessoas que considera importantes nesta sua tarefa.



O 2º bloco (Tabela 5.6), centra-se na caracterização do agrupamento. É composto por cinco grandes questões, três das quais com breves sugestões que visam encaminhar a expressão da entrevistada para os objetivos pretendidos com a exploração deste bloco.

Tabela 5.6 - Apresentação do 2º bloco - Caracterização do Agrupamento.

2º Bloco	B. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO
3. Quais são, para si, os principais aspetos caracterizadores – gerais e específicos – deste agrupamento?	
	<p>Como caracteriza:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Os alunos? (necessidades, comportamento, pontos fortes e desafios); b) Contexto familiar dos alunos? (pontos fortes e desafios); c) O envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola; d) A escola <ul style="list-style-type: none"> - No dia-a-dia (carácter/ identidade da escola); - A cultura de escola (é um sítio agradável para alunos e professores); - O corpo docente? (pontos fortes e desafios).
4. Dado o conhecimento que possui desta escola, de forma breve, trace um historial do desenvolvimento deste agrupamento.	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Melhores momentos b) Piores momentos c) Áreas fortes d) Aspetos mais débeis e) Constrangimentos e oportunidades f) Outros...
5. Quais são os maiores desafios com que esta escola, atualmente, é confrontada e como pretende superar esses desafios?	
6. Em que aspetos considera que a sua escola tem sucesso?	
7. O que contribui para o sucesso desta escola?	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Qualidade dos professores (que qualidade? exemplos concretos). b) Qualidade da equipa de liderança da escola (exemplos concretos) c) Processos de tomada de decisão, desempenho das estruturas de liderança (ex. liderança distribuída/ partilhada/dispersa, etc.)

No 3º bloco (Tabela 5.7), o nosso propósito foi descobrir, através do discurso da entrevistada, alguns elementos que nos permitissem, depois, caracterizar a liderança que se desenvolve neste agrupamento. Este bloco é composto por sete grandes questões, três das quais são seguidas de breves sugestões que direcionam o discurso para os objetivos pretendidos.



Tabela 5.7 - Apresentação do 3º bloco - Caracterização da Liderança.

3º Bloco	CARACTERIZAÇÃO DA LIDERANÇA
Relativamente a cada um dos seguintes aspetos fale sobre si própria enquanto diretora e refira a importância que atribui a cada um deles para uma liderança de sucesso.	
	<p>Capacidade / aptidão inata para “liderar”;</p> <p>Visão clara sobre a missão de uma organização escolar e capacidade para definir metas e estabelecer prioridades;</p> <p>Experiência anterior neste campo e capacidade para a rentabilizar em novas situações;</p> <p>Formação adquirida e/ou competências construídas;</p> <p>Outras...</p>
8. Explícite como é exercida, pelos diferentes níveis e atores, a liderança deste agrupamento?	
	<p>a) Como a define?</p> <p>b) Que importância é atribuída às lideranças intermédias (evidências) e qual a valorização/responsabilização que é dada a estas no sucesso escolar dos alunos?</p> <p>c) Que articulações existem entre os vários patamares de liderança e como é feita a monitorização pela liderança de topo? (sobre que aspetos; exemplos; evidências)</p> <p>d) Qual é a sua intervenção no trabalho dos professores no agrupamento e na sala de aula?</p> <p>e) Qual é a sua intervenção no trabalho do pessoal não docente?</p> <p>f) Qual é a sua intervenção no junto dos alunos e da comunidade?</p>
9. Considerando as várias atribuições que o seu cargo representa, qual é a que apresenta um maior desafio?	
10. Como consegue que os professores da sua escola contribuam positivamente na superação dos desafios que estão a ser colocados, atualmente, ao agrupamento que dirige?	
11. Que estratégias de sucesso têm sido utilizadas para dar resposta aos desafios que têm surgido?	
12. Qual foi o maior sucesso desta escola nos últimos dois anos?	
	<p>a) Porque o considera assim?</p> <p>b) Como atingiu esse sucesso? (Que evidências pode referir relativamente a esse sucesso?)</p> <p>c) O que aprendeu com essa experiência?</p> <p>d) Como planeou e implementou essa mudança?</p>
14. O que vos impede de ser uma escola de ainda maior sucesso?	

O 4º bloco (Tabela 5.8), centra-se na descoberta de alguns elementos que nos permitam perceber condições se vivenciam no exercício da liderança quando se está a trabalhar com contrato de autonomia, nomeadamente vantagens e constrangimentos deste modelo organizacional. É composto por oito grandes questões, uma das quais com breves



sugestões que visam encaminhar a expressão da entrevistada considerando os objetivos enunciados, e outra com indicação de pontos que gostávamos de ver abordados.

Tabela 5.8 - Apresentação do 4º bloco - Liderar com Contrato de Autonomia.

4º Bloco	LIDERAR COM CONTRATO DE AUTONOMIA
Que missão, visão e que valores pretende que sejam defendidos e alcançados no agrupamento que lidera?	
	<p>O que ainda falta fazer neste agrupamento?</p> <p>Que mudança tem planeadas para os próximos dois anos?</p> <p>O que espera atingir com essas mudanças e que estratégia vai utilizar?</p>
13. Considera que os docentes do agrupamento e os restantes elementos da comunidade conhecem o Projeto Educativo e têm uma participação consciente no mesmo conducente à concretização da sua visão para o agrupamento que dirige?	
14. A escola que dirige possui contrato de autonomia. Que vantagens é que reconhece a este modelo de gestão considerando o sucesso dos alunos?	
15. Em que aspetos (áreas de ação do agrupamento) lhe parece que a escola tem maior autonomia? (gestão curricular?; gestão financeira?; contratação de docentes?; distribuição de serviço?; propostas na formação de docentes?; outras?)	
16. Que importância atribui à possibilidade da escola poder tomar este tipo de decisões?	
17. De que modo é que estas decisões são tomadas? Quem as propõe? Quem as prioriza? Quem acompanha os processos?	
18. De entre as decisões que o contrato de autonomia permite tomar, quais são as que considera que mais contribuem para aumentar o sucesso escolar dos alunos?	
19. Apesar de o agrupamento que dirige ter contrato de autonomia, em que aspectos considera que a sua ação está limitada e em que medida essa limitação a impede de tomar medidas que conduzissem a um maior sucesso da escola que dirige?	

No 5º bloco (Tabela 5.9), é nosso propósito recolher dados que permitam depois relacionar a liderança que se desenvolve neste agrupamento com o sucesso educativo alcançado pelos alunos. Este bloco é composto por oito grandes questões, apresentadas na tabela referida.

Tabela 5.9 - Apresentação do 5º bloco - Liderança e Sucesso.

5º Bloco	LIDERANÇA E SUCESSO
Em que aspetos acha que este agrupamento tem sucesso?	
20. Que relação estabelece entre o estilo de liderança que exerce e o/s sucesso/s que referiu?	



21. Considerando o conceito de sucesso que enunciou, que importância atribui e como gere a relação com:	a) país / famílias; b) a comunidade (parcerias); c) os diretores de outras escolas.
22. Com vista ao aumento de sucesso dos alunos, como vê (ou define) as principais regras na relação que estabelece com:	a) o pessoal docente b) o pessoal não docente c) as lideranças intermédias (coordenadores de departamento, diretores de turma, coordenadores de estabelecimento); d) 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?
23. Como é que opta por determinadas “direções” que imprime à sua liderança (oferta educativa, parcerias, protocolos e projetos, metas, etc.)?	a) Auscultação da comunidade escolar e educativa? b) Resultados escolares dos alunos? c) Processos de autoavaliação e/ou avaliação externa? d) Outros...
24. Enquanto diretora, como é que lida com a responsabilidade de “prestar contas” à comunidade escolar e educativa sobre o sucesso dos alunos do agrupamento que dirige?	
25. Se tivesse esse poder, o que mudaria nas competências de um diretor de escola para que o sucesso dos alunos fosse mais efetivo?	
26. O que podemos aprender com a sua experiência profissional e carreira, que nos permita ajudar outros diretores?	

6.2 Procedimento

A recolha, “a organização e a apresentação dos dados reclamam numerosas operações que giram em torno do conceito de *tratamento* dos dados” (Lessard-Hérbert, et al, 2010, p:117).

Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista segundo o guião pré-estabelecido. A entrevista foi concretizada junto da única protagonista do estudo, e foi realizada com gravação em suporte informático para melhor se proceder à transcrição e posterior tratamento. Isto é, à sua análise e codificação para futura apresentação, análise e interpretação da informação recolhida.

Na perspetiva de Lessard-Hérbert *et al.* (2010), ao reportando-se a Van der Maren (1987),

“o tratamento de dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em factores para, por último,



apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes. (...) o tratamento [de dados] consiste sobretudo em condensações e representações, operações que só se podem levar a cabo mediante certos modelos já relativamente confirmados e delimitados pelas possibilidades das máquinas que utilizamos para esse fim”. (pp. 117-8)

Por sua vez, Milles e Huberman (1984, *cits.* por Lessard-Hérbert, *et al.*, 2010), consideram que os dados recolhidos são sujeitos a tratamento para que este conjunto de informações possa permitir que se tirem conclusões e se tomem decisões.

Deste modo, após a recolha de dados procedemos ao tratamento dos mesmos utilizando a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1991; Bogdan & Biklen, 1994), que consiste num processo de tratamento da informação que privilegia a relevância e a pertinência da informação recolhida. Tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994),

“a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevista (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve (...) descoberta dos aspectos importantes do que vai ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (1998) fazem referência à análise de conteúdo como sendo um dos métodos que “implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...) [porque] apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permitem ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (p.226). Os mesmos autores alertam ainda para a importância deste método, que nos permite, “quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p.227). Acrescentam, ainda, que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p.227).



Também Damas e De Ketele (1985) se referem ao processo de tratamento de dados acrescentando que “tratar resultados não tem significação, a não ser (...) sobre uma reflexão aprofundada” (p.137) que permita estabelecer uma relação face à revisão crítica da literatura e se não houver uma familiarização com o domínio do estudo.

É sob a égide destas premissas que se construiu a árvore de categorias do estudo (Figura 5.11) que, organizada por categorias e subcategorias, se constitui, também ela, como suporte de trabalho para a abordagem aos dados recolhidos com a entrevista.

A categorização e subcategorização, ou seja a criação das unidades de sentido, foi elaborada com recurso ao ‘MAXQDA – versão 2000’, um programa informático que permite, após a transcrição do *corpus* a analisar, arrumar as unidades de sentido de acordo com a ‘base’ de categorias e subcategorias estipulada.

As características deste estudo reportam-nos para a conceção de análise e tratamento dos resultados de Damas e De Ketele (1985) e, deste modo, procedemos, após a apresentação, análise e interpretação de cada categoria, à discussão dos resultados.

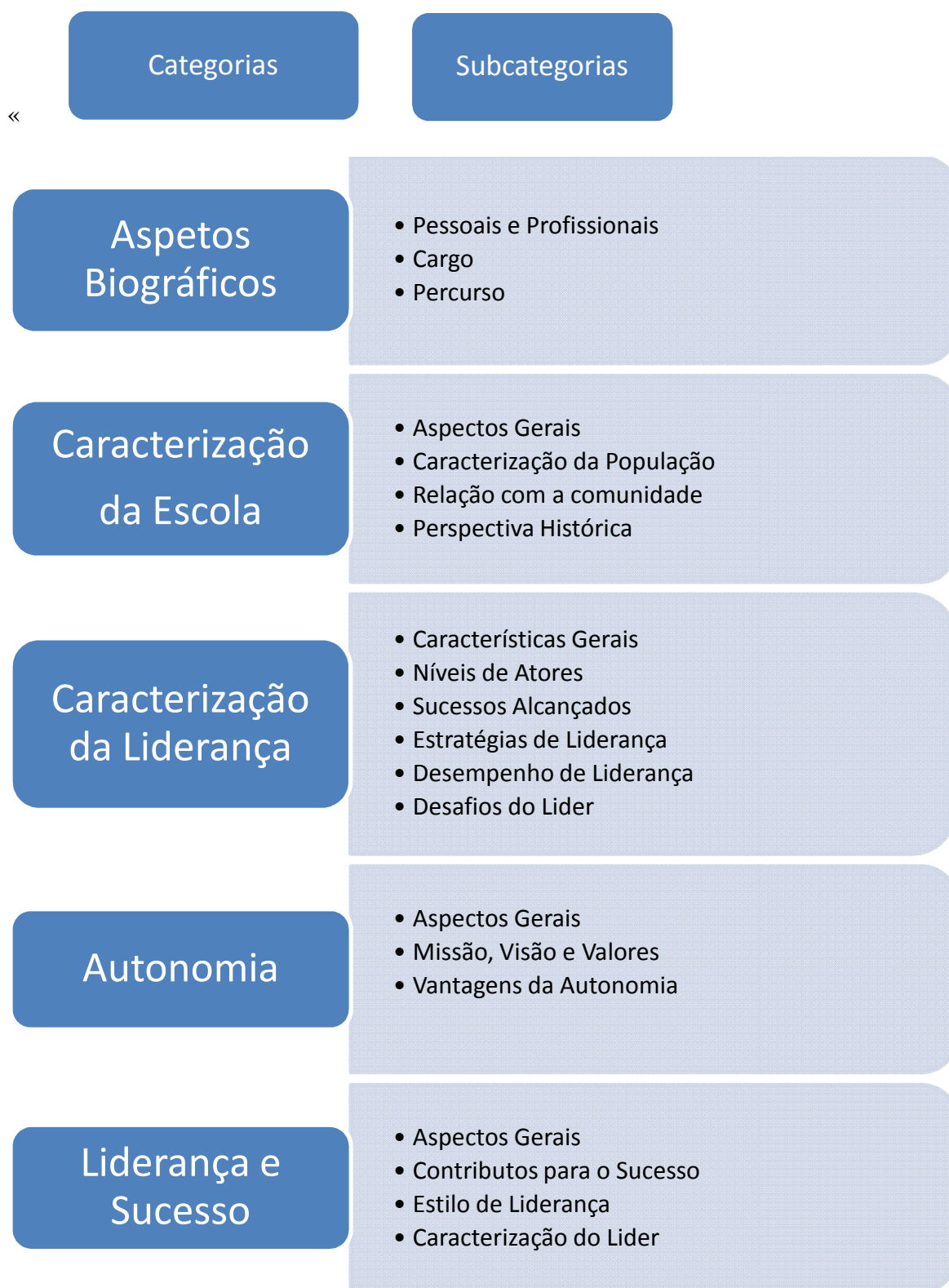


Figura 5.11 - Árvore de categorias do estudo - Categorias e subcategorias de análise.



Parte III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS



Capítulo VI – Apresentação e discussão de resultados

“As pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas sendo tais significados produzidos pela própria interação e interpretação do sujeito”.

(Almeida e Freire, 2000, p.98)

Introdução

A apresentação dos dados recolhidos é o momento chave de um processo de investigação, fundamental para que, da análise de conteúdo efetuada, resulte uma apropriação coerente e correta dos mesmos, que permita a fiabilidade imprescindível no que concerne à discussão dos resultados, e para que, posteriormente, estes sejam disponibilizados e compreensíveis por todos.

Deste modo, optamos por fazer uma apresentação sumária dos dados, seguida de uma apresentação pormenorizada categoria a categoria. Em cada uma das categorias de análise identificadas procedemos à análise interpretativa de dados com apresentação de alguns excertos, do nosso ponto de vista os mais significativos, e no final de cada categoria procedemos à sua discussão.

Consideramos que esta estratégia de apresentação e de discussão contribui para uma melhor perceção do trabalho feito e conhecimento dos resultados alcançados.

A apresentação dos dados carece de uma estrutura de apresentação que, organizada, lhe confira uma interpretação credível e uma leitura facilmente apreensível. Para tal foi construída a árvore de categorias apresentada na Figura 5.11 **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** (p.97).

Por se tratar de um estudo de caso, a entrevista foi feita junto de apenas um interveniente o que se apresentou determinante para a opção assumida para a apresentação dos dados.

Os dados vão surgir registados em tabelas e ilustrados com gráficos, de modo a facilitar a sua apresentação, a observação do enfoque dado pela entrevistada a



determinados aspetos abordados, e facilitar a compreensão da leitura que dos mesmos foi elaborada.

1 Apresentação geral dos dados da entrevista

Relativamente aos dados obtidos nesta entrevista, os mesmos refletem a posição da diretora sobre várias dimensões: i) a sua caracterização biográfica pessoal e profissional; ii) a caracterização do contexto em que desenvolve a sua atividade; iii) o que concerne à autonomia conferida pelo contrato que está vigente no estabelecimento de ensino que lidera; iv) o impacto da liderança no sucesso educativo refletido pela escola. Através do seu discurso permitimo-nos inferir acerca do estilo de liderança praticado e, implicitamente, das características desta líder bem como do seu desempenho nestas funções.

Com base na análise e conteúdo efetuada à entrevista construiu-se a Tabela 6.10, abaixo apresentada, que nos mostra as diferentes categorias e subcategorias, o número de referências atribuídas a cada uma das subcategorias, e o total de referências por cada categoria. Esta tabela deixa antever, desde logo, a ênfase dada a cada uma delas pela entrevistada.

Da leitura desta tabela podemos, desde logo, perceber o realce dado por esta líder a cada um dos itens em estudo e, de alguma forma, formular uma visão quer do estilo de liderança, quer das características do líder em presença, quer ainda, das vantagens e/ou desvantagens da liderança de uma escola com contrato de autonomia.

Ciente de que a participação neste estudo versa sobre lideranças educativas, a entrevistada revela uma boa consciência de procedimentos que implicam uma liderança que considera positiva, cooperada e colaborativa, que prima pela delegação de funções nos seus pares e pelo reconhecimento do contributo prestado por estes.

O sucesso obtido pelos alunos revelam-se prestigiantes para a instituição e demonstram a eficácia do trabalho desenvolvido pela liderança de topo e pelas lideranças intermédias que, em uníssono, concorrem para o sucesso educativo da comunidade que lideram.



Tabela 6.10 - Apresentação geral dos dados recolhidos

Categorias	Subcategorias	Número	Total
Aspetos Biográficos	Pessoais e profissionais	2	
	Cargo	4	
	Percurso	16	22
Caraterização da escola	Aspetos gerais	40	
	Caraterização da população	23	
	Relação com a Comunidade	9	
	Perspetiva histórica	36	108
Caraterização da liderança	Aspetos gerais	36	
	Níveis e atores	13	
	Sucessos alcançados	5	
	Estratégias de liderança	21	
	Desempenho da liderança	88	
	Desafios do líder	51	214
Autonomia	Aspetos gerais	40	
	Missão, visão e valores	33	
	Vantagens da autonomia	51	124
Liderança e Sucesso	Aspetos gerais	47	
	Contributos para o sucesso	90	
	Estilo de liderança	79	
	Caraterização do Líder	98	314

2 Apresentação dos dados por Categorias de análise

O planeamento para a apresentação e análise dos dados encontra-se sintetizada na **Tabela 6.11**, construída com base na grelha de análise de conteúdo da entrevista, **Figura 6.12**, e apresenta o total de referências obtidas para cada uma das categorias. Por sua vez na **Figura 6.12** apresenta-se, para além do número de referências, as percentagens de referências apuradas em cada uma delas.



Através da análise da tabela, ficamos com a percepção da valorização dada pela entrevistada em cada item de abordagem, o que nos induziu na interpretação e nos guiou na discussão dos dados recolhidos.

Tabela 6.11 - Apresentação dos dados recolhidos por Categorias

Categorias	
Aspetos Biográficos	22
Caraterização da escola	108
Caraterização da liderança	214
Autonomia	124
Liderança e Sucesso	314
Total de Referências	782

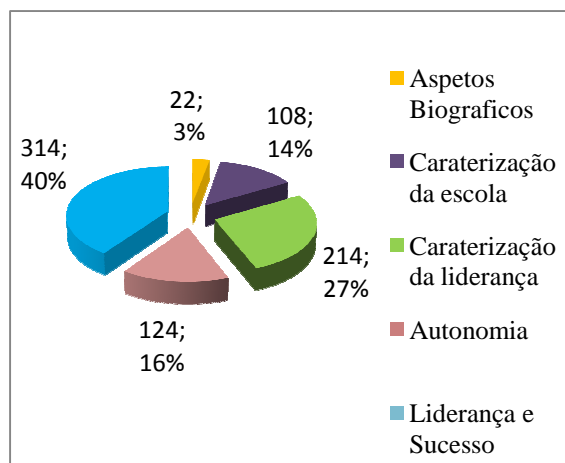


Figura 6.12 - Representação gráfica das categorias com total de referências (N / %).

Com base na análise feita, pode concluir-se que a entrevistada faz uma breve apresentação de si mesma, do cargo que desempenha e do percurso realizado, registando-se nesta categoria de análise, apenas 22 referências o que corresponde a 3% do total das 782 apuradas.

Relativamente a caraterização da escola e à Autonomia, estas duas categorias mereceram idêntica ênfase, uma vez que para a primeira categoria há 108 referências, (14% do total) e para a segunda há 124 referências que correspondem a 16%.

As categorias que dizem respeito à liderança – Caraterização da liderança e liderança e sucesso, mereceram enfoque especial por parte da entrevistada. Assim, a caraterização da liderança é referida em 214 unidades de sentido, que correspondem a 27%, e a categoria liderança e sucesso conta com 314 referências que correspondem a 40%.

2.1 Discussão de resultados

A importância do trabalho de um líder é fundamental para que a liderança seja uma realidade e se afirme como uma liderança de sucesso. Desta forma, tal como nos sugerem



Senge (2000) e Bolívar (2003), deve existir uma consciência rigorosa da direção a imprimir à liderança que se pretende preconizar e uma boa capacidade comunicativa para cativar no sentido de ‘levar’ os outros a seguir as suas ideias.

Através da análise feita, podemos considerar que as características da escola em estudo são favoráveis à diversidade de implementação de procedimentos, isto é, a autonomia de que usufrui a escola permite flexibilizar procedimentos para obviar os resultados. Assim, as abordagens feitas e as opções tomadas face ao recurso a estratégias diferenciadas de trabalho são da responsabilidade das lideranças intermédias, o que deixa antever uma liderança cooperada e partilhada onde todos são envolvidos e corresponsabilizados pelo trabalho realizado e pelo sucesso alcançado.

Os contributos de todos e de cada um enquanto parceiros desta liderança são fundamentais no contexto educativo. Deste modo, se a líder tem de expor a sua visão e explanar a conceção acerca da missão do estabelecimento de ensino que lidera, os seus pares, ou seja as lideranças intermédias, têm de, com base nessas premissas, conceber e redigir os documentos orientadores para que todos trabalhem no mesmo sentido, para que, por um lado, os objetivos visados pelo líder se efetivem e, por outro, todos conheçam e concorram para a consecução dos objetivos definidos nos referidos documentos.

A liderança surge assim, como fator de mudança positiva, uma vez que, tal como nos refere Afonso (2010), liderança é um processo que envolve esforços conjuntos e coordenados em prol dos objetivos delineados. A forma como se descreve o desenvolvimento da liderança, o entusiasmo patente no discurso da líder e os exemplos ilustrativos que vai mencionando ao longo do seu discurso, pressagiam uma liderança que se coaduna com a melhoria dos resultados escolares dos alunos desta instituição escolar, logo uma liderança educativa de sucesso.

3 Aspetos biográficos

Os aspetos biográficos foram objeto de análise considerando três subcategorias: dados pessoais e profissionais, cargo e percurso. A Tabela 6.12 revela o número de referências recolhidas para cada uma. A Figura 6.13 apresenta esses resultados através da frequência e da percentagem correspondentes a cada uma das subcategorias.



Tabela 6.12 - Aspectos Biográficos e subcategorias de análise.

Aspectos Biográficos	
Pessoais e Profissionais	2
Cargo	4
Percurso	16
Total de Referências	22

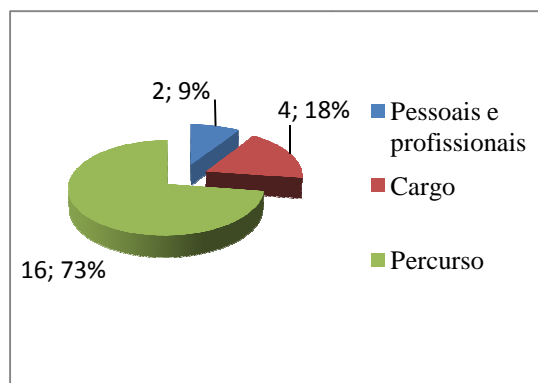


Figura 6.13- Aspectos Biográficos, (N / %).

Conforme ilustram a Figura 6.13 e a Tabela 6.12, a entrevistada dá uma maior relevância ao percurso de vida do que ao lugar que ocupa dentro da escola na qual exerce e à qual está ligada desde 1994, ano do seu início e da fundação desta escola.

ASPETOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS: CARGO E PERCURSO

Os aspectos biográficos de caráter pessoal e profissional foram respondidos de uma forma muito direta e concisa com apenas duas respostas, “*sou formada em história*” e “*Tenho 31 anos de serviço*”, que correspondem a 9% das referências feitas dentro desta categoria.

Já nos aspectos ligados ao cargo e ao percurso, a entrevistada foi mais expressiva. Quanto ao cargo que desempenha, fez apenas 4 referências, os seja 18% do total. Referiu, com clareza, que era “*diretora de escola*”, que estava na gestão: especificou que estava “*aqui como diretora desde dezembro de 2009*”, e que era também formadora. No que diz respeito ao percurso desenvolvido, deu 16 respostas significativas, num total de 73% das respostas dadas, das quais destacamos algumas pela sua importância no contexto da gestão e liderança da escola.

Tendo começado a exercer funções de docência em 1980, esta, agora diretora, afirma que “*pertenceu à comissão instaladora desta escola*”, desde 1994 até 2009. Deste modo, considera, “*tenho experiência a nível de gestão, de gestão escolar.*” Reforça que “*foi através da prática que eu acabei por ter alguma experiência*”, uma vez que, “*eu era vice-presidente do órgão de gestão desde 94*”. Encontra-se a exercer as funções de diretora



porque, como afirma, “*eu concorri.*” Desenvolve o seu trabalho com base em elementos como “*Avaliar - diagnosticar – avaliar – para alterar – melhorar, sempre (...) a subir*”, ou seja, numa perspetiva ascendente e dialógica que lhe confere alguma satisfação pessoal. Esta satisfação é perceptível através da afirmação: “*eu era sempre coordenadora das equipas de autoavaliação*” e “*participei em equipas de trabalho*” que me permitiram conhecer o trabalho desenvolvido na e pela escola e, conseqüentemente, apresentar propostas de melhoria.

3.1 Discussão dos resultados

A base de trabalho de cada escola pauta-se por critérios de definição de estratégias de trabalho que, devidamente orientadas, servem o bem comum.

O conhecimento da ‘matéria’ com que se vai trabalhar é fundamental para que se perspetive o conjunto de diretrizes, segundo as quais todos se regem para alcançar o fim determinado.

Por se tratar de uma escola, os objetivos desta são comuns às demais escolas do país. Porém, as características do meio envolvente e do contexto em que se vai desenvolver a atividade são determinantes para que se chegue a ‘bom-porto’.

O conhecimento da instituição revelado por esta diretora parece-nos favorável ao delinear as metas pretendidas, o que, aliado à visão que esta revela possuir do que é uma escola secundária, se constituem como elementos preponderantes para a preconização e posterior redação dos documentos de orientação.

A liderança escolar, nos dias de hoje, apresenta-se-nos como uma exigência da evolução da sociedade, porém é uma aspiração dos profissionais da educação, particularmente, de pedagogos e professores, que remonta, podemos afirmar, ao século passado, conforme documentaram Grácio (1985), Benavente (1996), Nóvoa (2001) e, mais recentemente, Bolívar (2003, 2012).

O reconhecimento da necessidade de conferir autonomia às escolas, aos seus ‘dirigentes’ e aos professores para que desenvolvam práticas educativas eficazes que contribuam para o desenvolvimento equilibrado das sociedades e das civilizações, esteve desenhado na mente de pedagogos e responsáveis pelos sistemas educativos desde longa data. Contudo, este desejo não vai muito além disso mesmo. As diversas reformas



registadas ao longo das últimas décadas evidenciam essa pretensão mas não foram suficientemente ‘fortes’ para se tornarem realidade.

Tal como sobejamente sabemos, qualquer mudança requer tempo e vontade. Vontade para assumir a mudança e, sobretudo, vontade para a levar a cabo. Por sua vez é também fundamental que, mais que legislar mudanças, se criem condições para que elas sejam passíveis de concretização. Sem dúvida que se perspetivaram mudanças, mas não havia vontade política, ou melhor, espaço nas políticas praticadas, para que elas se verificassem. A prova, se é que se pode formular a questão nestes termos, é que a intenção de mudança não saiu do papel, não se modificou a forma de ‘fazer’ escola, nem no que diz respeito à formação do cidadão comum, nem na formação de ‘dirigentes’ para que a mudança se concretizasse; nem tão pouco a formação de professores acompanhou esta vontade de mudar.

Passadas décadas, assistimos hoje a uma escolha aleatória de ‘gestores’, sem formação específica para desempenhar cargos de direção das escolas. Resta-lhes a vontade de mudar, as conceções pessoais de mudança e o esforço e empenho que colocam naquilo que fazem, para fazerem bem e melhor, por comparação com o trabalho de outros.

A líder da escola em estudo é só mais uma ‘prova’ desta verdade com que somos confrontados. Mas, maior que a vontade política é a vontade de cidadãos, de professores que encaram as mudanças como inevitáveis e desempenham os seus cargos, apesar dos ‘medos’ e incertezas, dos receios e ‘aplausos’, dos fracassos e vitórias, sempre com determinação e coragem, rumo à mudança, ao sucesso daqueles que dirigem e, sobretudo, àqueles que ensinam, ou seja ao sucesso educativo dos alunos.

4 Caracterização da escola

Esta categoria é também ela analisada segundo diferentes subcategorias: caracterização da população, relação com a comunidade e perspetiva histórica.

Os elementos em que nos centramos para a caracterização da população circunscrevem-se ao domínio da comunidade educativa, com ênfase particular no grupo de alunos que frequentam a escola. Quanto à relação com a comunidade, enveredamos por aspetos relacionados com a opção de desenvolvimento de projetos concretizados através de parcerias com diferentes elementos da comunidade. Por fim, fizemos uma abordagem às



metodologias adotadas, não no sentido de as identificar, mas no sentido de perceber os caminhos seguidos. No que concerne à perspectiva histórica focamo-nos na diversidade de alunos e de culturas, bem como dos respetivos encarregados de educação e, logicamente, nos contributos que as opções assumidas trazem para o sucesso da escola, dos alunos e da comunidade em si mesma.

A Tabela 6.13 e a Figura 6.14 apresentam o resultado da análise feita nesta categoria.

Tabela 6.13 - Caracterização da escola e subcategorias de análise.

Caraterização da escola	
Aspetos gerais	40
Caraterização da população	23
Relação com a Comunidade	9
Perspetiva histórica	36
Total de Referências	108

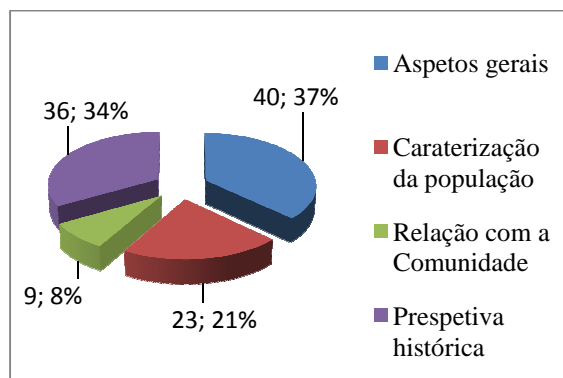


Figura 6.14 - Caracterização da Escola (N / %).

A Tabela 6.13 permite-nos ver quais as subcategorias desta categoria, ou seja revelam-nos os aspetos em que a entrevistada se centrou para caracterizar esta escola. Por seu turno, a Figura 6.14 deixa, desde logo, antever a opinião desta diretora acerca da escola que gere. O ponto menos explorado, com apenas 9 referências, corresponde, no contexto global desta categoria, a 8%. Há, portanto, uma certa omissão face às questões que dizem respeito à relação com a comunidade. Não com a comunidade escolar, que poderemos identificar como comunidade interna, digamos assim, mas com a comunidade envolvente, ou seja com os pais e encarregados de educação que, como veremos mais à frente, é algo conturbada. Ao nível da comunidade alargada, dado o elevado número de projetos e parcerias a ela associados, não percebemos quaisquer entraves nas relações intercomunitárias.

ASPETOS GERAIS

A subcategoria que mais unidades de significado reuniu tem a ver com os aspetos gerais que, com um total de 40 referências, abarca 37% da totalidade de referências



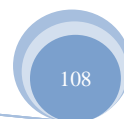
apuradas nesta categoria. No sentido descendente, segue-se a subcategoria perspetiva histórica, com 36 referências correspondentes a 34% e, por último, a caracterização da população que reúne 23 referências, ou seja 21% da totalidade de referências.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

No sentido de conhecer o contexto em que se desenvolve a liderança educativa deste estabelecimento escolar, reportámo-nos aos dados recolhidos e, como afirmou a diretora, a instituição “*é uma escola do ensino secundário*” onde os alunos enveredam por “*cursos científico-humanísticos*” e “*cursos tecnológicos de desporto e [ainda] cursos profissionais*”. Trata-se de uma escola com uma larga diversidade formativa, o que permite aos alunos optarem por cursos que lhes permitem dar continuidade aos estudos e, simultaneamente, terminarem a escolaridade com uma certificação de conhecimentos e competências que lhes faculte o ingresso, de uma forma mais célere, no mundo do trabalho.

Deste modo, a população é diversificada. Tal como referiu a diretora, “*os nossos alunos são alunos que andam entre os 14 e os 20, 21, 22 anos*”. São provenientes de diferentes pontos da região algarvia, mas sobretudo da cidade onde a escola se encontra sediada, até porque, como diz: “*este ano há menos alunos (...) [dos arredores e concelhos vizinhos] porque é dispendioso aos pais*”. Verifica-se também a existência de uma comunidade significativa de alunos estrangeiros com diferentes culturas, interesses e métodos de trabalho. Tal como disse a diretora, há “*muitos alunos estrangeiros*”. “*Nós somos uma escola em que, sempre tivemos alunos provenientes de vários sistemas educativos: China, Austrália, vários países da América Latina*”. Se por um lado a integração destes alunos é vista como uma mais-valia, por outro, argumentou: “*é muito complicado, portanto, o envolvimento dos pais*”. Há diferentes conceções de escola e a língua é também considerada como um entrave à comunicação que assim escasseia.

Trata-se de uma escola secundária, onde a faixa etária se situa entre os catorze e os vinte anos e é frequentada por jovens que já estão fora da escolaridade obrigatória, o que a leva a deduzir que frequentam a escola por opção. Neste contexto, não podemos esquecer que numa escola que reúne uma tão vasta diversidade de alunos, a indisciplina é também uma realidade o que exige da escola uma posição clara e firme. Tal como disse a diretora: “





não tenho aqui meninos de 11 / 12 anos, ou de 7 ou de 9 [anos], não é (?)”, é um grupo de crianças e jovens mais crescidos, e *“estes sabem perfeitamente o que é correto e o que não é correto”*. Reforçando a posição da escola, referiu que *“aqui eles sabem muito bem”* o que se pretende e, acrescenta, que apesar de haver casos de indisciplina, *“temos mais problemas com uma turma, efetivamente, mas o resto, conseguimos... [gerir e resolver no momento, porque] a disciplina para mim é fundamental”*. Vai mais além ao afirmar, perentoriamente, que *“eu não entendo uma escola com indisciplina”*.

Em termos organizacionais a escola define-se como uma escola organizada, com regras bem definidas, e com um conhecimento de si mesma que decorre da prática do exercício de autoavaliação. Estas características conferem-lhe coesão e credibilidade, o que, na opinião da diretora, faz parte da cultura de escola. Explica que esta autoavaliação é a súpula de intervenientes e elementos diferenciados de avaliação. O projeto de autoavaliação, realizado junto de toda a comunidade, conta com a participação especial da avaliação dos coordenadores. Referiu que há uma *“equipa de autoavaliação [que faz a análise dos dados e que] apresenta os pontos fortes e pontos fracos”*. Também é esta equipa, que redige *“uma proposta de alterações (...) plano de alterações”* e que, em cada *“último pedagógico é aprovado, sempre, um plano estratégico para o próximo ano letivo”*.

Neste contexto referiu que *“há planos a médio prazo de atuação, há sempre”*, e que *“tudo funciona com [base na definição de] estratégias”* que decorrem da *“grande cultura de autoavaliação [que existe] na escola”*, seja ela decorrente do projeto de autoavaliação, ou da avaliação feita pelos *“coordenadores que fazem o seu próprio relatório sobre o funcionamento”* da escola. Este plano é sempre *“um plano de melhoria com as coisas que..., através da avaliação que fizemos, da escola, verificamos que não correram bem [e] então, fazemos um plano estratégico de atuação, sempre para o próximo ano”*. Acrescentou que *“nesse plano estratégico, em 1º lugar, aparece sempre: melhorar os resultados dos alunos”*. Foi perentória ao afirmar que, do seu ponto de vista, o grande objetivo da escola é o sucesso dos alunos: *“melhorar os resultados dos alunos, tem de passar pela melhoria das aprendizagens”* e *“não é passando só por [passar] ”* só para cumprir as metas definidas pela e para a escola, não é assim que se alcança o tão desejado sucesso educativo. Acrescenta que há um conjunto de fatores que são tidos em conta para perspetivar *“a melhoria das aprendizagens, pois nós temos outros indicadores como: os resultados dos exames nacionais”* e que são considerados.



Por outro lado a escola caracteriza-se pela modernização do parque informático e pela inovação. Tal como afirmou, *“as TIC, para nós, é uma situação transversal”*. A escola tem várias salas de informática, onde os alunos aprendem e praticam os conhecimentos neste domínio, e a escola encontra-se equipada com *“cerca de 300 computadores”* que cobrem todo o sistema, desde o serviço educativo ao serviço pedagógico e administrativo: *“Todos os professores dominam os meios informáticos”* e utilizam-nos para trabalhar as diferentes áreas do saber, nomeadamente no *“domínio da Língua Portuguesa, no sentido da comunicação e da escrita”*, para registo de sumários, planificações e avaliação de projetos, nas situações de ensino e nas aprendizagens dos alunos. Também a liderança se socorre desta ferramenta para a organização dos serviços, gestão dos recursos humanos, controle de assiduidade de alunos, entre outras atividades inerentes às funções de que está incumbida. Os serviços administrativos estão igualmente providos com equipamento informático, o que permite uma resposta mais célere às solicitações dos diferentes serviços e pessoas que a eles recorrem.

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Em relação ao relacionamento com a comunidade é referido que por parte do corpo docente há uma grande disponibilidade em interagir, mas que este interesse não é mútuo. Ou seja há *“professores que se sacrificam no sentido de poder estar às seis e meia (18:30h), quando saem à uma e meia (13:30h)”*, e que *“vêm de propósito para falar com um pai ou outro que não pode estar à hora do atendimento”*, que *“alguns pais ou vêm na hora de atendimento ou vêm às horas marcadas pelo diretor de turma”*, mas *“a maioria esmagadora não vem”*. Sem esquecer que nesta idade é habitual os pais darem aos filhos, jovens adolescentes, um ‘voto’ de confiança, e a responsabilização pelas suas atitudes e compromissos, enquanto estudantes, verifica-se um certo descontentamento em relação aos pais e seus representantes, cuja comparência na escola fica aquém das expectativas. A participação dos pais na vida da escola não se deve limitar à mera informação acerca das atitudes e resultados escolares dos alunos. O trabalho colaborativo que está definido no Projeto Educativo, as atividades na e para a comunidade e, particularmente nesta escola, as ações de voluntariado, exigem a participação efetiva dos pais. Se, por um lado, a escola considera que *“uma turma pode ter 24 ou 25 [alunos] e... chegam a vir 11, 12*



encarregados de educação, o que nós já consideramos muito bom”, por outro reconhece que *“há um afastamento cada vez maior”*, até porque *“a associação de pais tem vindo a reduzir e como a associação de pais tem vindo a reduzir quanto ao seu número, aqueles poucos elementos que estão na associação [também] não dão para mais”*. Para além da falta de participação na vida da escola, nomeadamente a não comparência em reuniões agendadas pelos diretores de turma para tratar assuntos específicos dessa mesma turma, também se verifica *“uma diminuição muito elevada a nível de participação dos pais a nível da sua associação de pais e encarregados de educação”*. Todos estes fatores se refletem na ‘baixa’ significativa de referências apuradas na subcategoria em análise, conforme se ilustra na Figura 6.14 supra apresentada.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A subcategoria que versa sobre a perspetiva história desta escola permite-nos uma análise privilegiada, uma vez que a diretora em questão está presente desde a sua fundação. Neste aspeto há algumas referências que, impregnadas de um certo sentimento de cumplicidade, de afetividade, nós diríamos até, de ‘posse’, nos permitem uma visão muito pessoal, mas real, assim o cremos, desta escola.

Um desses referentes, e que a caracterizam de forma particular, é o facto de a diretora ter afirmado que tem *“um profundo conhecimento da escola, porque eu fiz parte da comissão instaladora”*. Efetivamente, a atual diretora fez parte da comissão instaladora que trabalhou no sentido de *“organizar administrativamente e pedagogicamente, numa altura em que estavam a terminar as obras”*, esta escola que remonta a 1994. Deste modo, a escola regista uma evolução assente em princípios pedagógicos e organizativos que a precedem, porque isto *“é algo que vem já de 94”*. Acrescentou que *“há [portanto] toda uma certa organização que não é algo que se fizesse há 2 anos”*. Continuou enfatizando que possui *“um profundo conhecimento da escola porque eu já estou cá há dezassete anos ou dezoito anos”*.

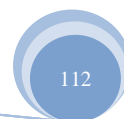
Nesta perspetiva, a diretora considerou que ainda hoje se parte *“sempre do princípio de que tem que haver organização”*, têm de existir regras e *“todos os procedimentos devem de estar escritos, para que a situação (...) a forma de resolução [de cada situação] seja o*



mais semelhante possível, nas situações parecidas”, não deixando, desta forma, margem para desigualdades e desequilíbrios nas tomadas de decisão.

Por outro lado, a entrevistada referiu que, há uma cultura de autoavaliação que é uma prática recorrente nesta escola. *“Todos os anos fazemos, o nosso, o nosso projeto de autoavaliação”*, o que permite um conhecimento mais aprofundado da escola, das suas necessidades e limitações, das suas competências e eficácia, e que sustentam as linhas base do trabalho futuro rumo ao sucesso. Este processo faz-se de forma estruturada, e permite identificar claramente os *“pontos fortes e pontos fracos”*. Reforçando esta ideia de que tudo decorre da autoavaliação que a escola faz, reiterou que quanto aos resultados *“nunca consideramos que são bons. Há sempre uma insatisfação. Queremos sempre mais”*. Nestes resultados estão implícitos também os resultados dos alunos. É um dos pontos apontado como insatisfatório, não propriamente pelos resultados conseguidos mas porque se exige sempre mais. A diretora afirmou que *“os resultados dos alunos têm sido algo constante (...) mesmo nos anos que são melhores, nós consideramos sempre que podemos fazer melhor”* porque, reitera, *“nós somos muito ambiciosos”*. Relativamente aos pontos fortes apontou *“a relação pedagógica, nomeadamente [a relação] alunos / professores, [que] tem sido sempre boa”*, bem como a relação professor/professor que, considera, se ressentiu com a implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente. Referiu que *“quando começou o problema da avaliação de desempenho (...) em termos de relação entre docentes, sentimos que havia”*, porque era francamente notório, *“algum constrangimento”* nas relações interpessoais. Reforça esta premissa, afirmando *“nós tínhamos um bom relacionamento e houve alguns focos de, [tensão] que nós... pronto, relacionamos com isso”*. Apesar desta constatação que encarou como tendo sido uma situação generalizada, considerou, igualmente, que a situação foi ultrapassada e revelou mesmo que há *“alguma unidade a nível de escola”*.

Porém há constrangimentos de outra natureza. Como já vimos, a diversidade cultural e presença de sistemas diferenciados de educação existentes na comunidade educativa fazem parte da história desta escola e constituem-se, por um lado como fatores de intercâmbio cultural propiciador de sucesso mas, por outro, como elementos dissuasores da participação ativa na vida da escola. É neste contexto que a escola se define e assume como detentora de uma cultura que a distingue e a diferencia de outras escolas secundárias da região e, mesmo, do país. Referiu, a dada altura, que *“a escola está-se a identificar com*





uma determinada cultura” que demarca o trabalho a desenvolver, trabalho esse que faz parte, “é uma identificação e uma cultura de escola”.

A opção pelas metodologias de trabalho, das quais salienta o trabalho de e com projetos associada às estratégias adotadas para divulgação da própria escola e do trabalho nela desenvolvido, são também uma ‘bandeira’ de que esta diretora se orgulha. Não foi parca em palavras ao elogiar o trabalho do corpo docente que, tal como disse, *“agora estão com uma de projeto de divulgação da escola, aqui da escola, mais à comunidade”*, o que é bom, e *“isto é um projeto que nasceu dos próprios professores”*. Esta proposta passa por abrir a escola à comunidade, *“fazer o dia aberto da escola”*, de algum modo *“fazer a ligação com alunos do 1º ciclo”*, no sentido de *“chamar alunos aqui à escola, para virem ver determinadas coisinhas pequeninas, ou seja o que eles querem levar é a parte experimental aos alunos do 1º ciclo (...), e isso feito pelos alunos do nosso secundário”*.

4.1 Discussão dos resultados

A base de trabalho de cada escola pauta-se por critérios de definição de estratégias de trabalho que, devidamente orientadas, servem o bem comum. Deste modo, o conhecimento da ‘matéria’ com que se vai trabalhar é fundamental para que se perspetive o conjunto de diretrizes, segundo as quais todos se regem para alcançar o fim determinado.

Por se tratar de uma escola, os objetivos desta são comuns às demais escolas do país. Porém, as características do meio envolvente, do contexto em que se vai desenvolver a atividade, são determinantes para que se chegue a ‘bom-porto’.

O conhecimento da instituição revelado por esta diretora parece-nos favorável ao delinear as metas pretendidas o que, aliado à visão que esta revela possuir do que é uma escola secundária, se constituem como elementos preponderantes para a preconização e posterior redação, dos documentos de orientação. Reportando-nos a Macedo (1991), efetivamente é importante que haja um conhecimento da realidade para que haja interação com o meio, porque é desta interação que surge a riqueza do trabalho realizado e os maiores contributos para a construção da autonomia. Referimo-nos aqui à autonomia pedagógica que, de certa forma, dá liberdade de ação dentro e fora da sala de aula. Liberdade para gerir o currículo e liberdade para o adaptar à realidade social a que se dirige e em que se insere a comunidade, ou seja, para contextualizar o meio.



Friedberg (1995) e Pinto (1998) salientaram a importância da existência de um clima relacional propício à construção de inter-relações que facilitassem a troca de ideias e saberes, prestando assim contributo à autonomia fundamental para o crescimento da escola. Deste modo, quando a diretora afirma que tem “*um profundo conhecimento da escola*”, fruto do tempo de serviço desenvolvido nesta instituição, da sua ligação à fundação da mesma, do conhecimento da ‘massa’ humana que serve, e da sua experiência como colaboradora na gestão da escola, embora inicialmente como subdiretora, deixa antever que estão reunidas as condições para que a liderança que desenvolve, a autonomia e responsabilidade que propicia aos seus pares, seja a que melhor serve esta comunidade educativa.

Um outro fator, que consideramos positivo face à liderança desempenhada, prende-se com a prática recorrente do processo de autoavaliação praticado na escola e dos objetivos a ele inerentes: “*Avaliar - diagnosticar – avaliar – para alterar – melhorar, sempre*” numa perspetiva ascendente, tal como afirma a diretora. Também este aspeto é relevante para a afirmação da escola. Quintas e Vitorino (2008) referem que a autoavaliação é um instrumento cujo contributo se revê na caracterização e organização da comunidade educativa que a realiza e serve de ‘fio condutor’ para o planeamento futuro.

O reconhecimento das dificuldades existentes relativas à relação com a comunidade, os fatores que as induzem e a forma como se tenta ultrapassar esta ausência, é, por si só, uma demonstração de consciência da importância da participação da comunidade, da sua envolvimento com o processo de ensino e de aprendizagem que se exige num contexto de autonomia e que deixa marcas na liderança que se preconiza para que o sucesso educativo se concretize.

Como podemos constatar, esta escola, desde cedo, se pautou por critérios de diferenciação dentro do sistema educativo português. Não alheio a esta situação é o facto de estarmos perante uma escola com um percurso histórico muito curto, que a diretora bem conhece porque a ela está ligada desde o primeiro momento. Barroso (1995) afirmou que a escola, para satisfazer as novas perspetivas, carecia de uma reestruturação do próprio conceito de escola, mas esta escola, em concreto, desde o início que está imbuída desse novo conceito, dessa nova forma de fazer e de viver a escola. Esta conclusão advém da afirmação da diretora e que coloca em evidência essa premissa, quando esta nos relata que a escola se identifica com “*uma determinada cultura*” que a precede, porque, como relatou,



“eu fiz parte da comissão instaladora” e “esta escola quando nasceu (...) nós viemos instalar a escola no sentido de a organizar administrativamente e pedagogicamente, numa altura em que estavam a terminar as obras”. São, portanto, as conceções deste grupo de mentores que lhe deram vida no passado e hoje dão continuidade ao trabalho colocado em prática nessa altura, que lhe conferem uma identidade própria, contínua, e a diferenciam das demais escolas da região e, concretamente, da zona urbana em que esta se insere.

5 Caracterização da liderança

A liderança de uma escola, a par de outras variáveis, reveste-se de particularidades decorrentes das características pessoais do líder e do estilo de liderança que este desenvolve. Estas duas variáveis dão a cada escola uma identidade, que podemos considerar única. É neste contexto que se aborda a liderança praticada na escola em estudo.

Para o efeito optamos por uma abordagem mais pormenorizada, centrando-nos em diferentes elementos que nos permitem perspetivar a caracterização da liderança praticada nesta escola. Assim, estabelecemos como subcategorias: aspetos gerais, níveis e atores, sucessos alcançados, estratégias de liderança, desempenho de liderança e desafios do líder. Em termos de análise interpretativa consideramos que os níveis e atores, bem como os papéis por eles desempenhados, a colaboração dos pares e a relação com os sucessos alcançados concorrem para o desempenho de liderança. Deste modo, a sua análise é conjunta. Do mesmo modo, os desafios de líder, enquanto mentor e supervisor da liderança praticada, são analisados e interpretados através da referência às estratégias de liderança adotadas, que viabilizam a implementação dos planos de ação e através das quais as concretizam.

A Tabela 6.14 e a Figura 6.15, ilustram o número de referências recolhidas na entrevista à diretora em cada uma das subcategorias. Assim, é-nos permitido, de alguma forma, vislumbrar o enfoque que esta líder atribui a cada uma destas variáveis.



Tabela 6.14- Caraterização da liderança e subcategorias de análise.

Caraterização da liderança	
Aspetos gerais	36
Níveis e atores	13
Sucessos alcançados	5
Estratégias de liderança	21
Desempenho da liderança	88
Desafios do líder	51
Total de referências	214

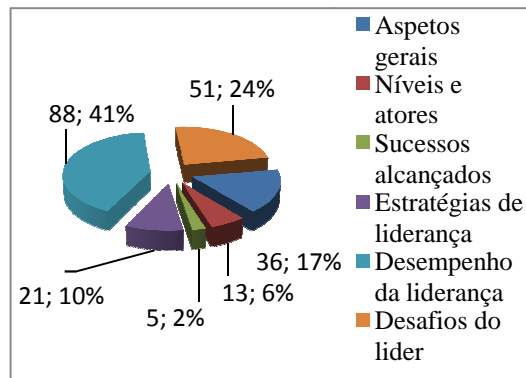


Figura 6.15 - Caraterização da liderança – quantificação (N / %).

A subcategoria desempenho de liderança aglutina a grande fatia de referências feitas, 88 que correspondem a 41% das referências feitas. A subcategoria menos referenciada é a que se reporta aos sucessos alcançados, com apenas 5 referências que correspondem aos escassos 2%. Segue-se, por ordem crescente, a subcategoria níveis e atores, com 13 referências, ou seja 6%, estratégias de liderança, com 21 referências, logo 10% e, finalmente, a subcategoria aspetos gerais, com 36 referências correspondentes a 17% das referências registadas.

Como podemos observar, o reconhecimento de sucessos alcançados atribuível à liderança praticada, não é muito significativo, isto é, a entrevistada não atribui à liderança que desenvolve a causalidade dos sucessos que a escola evidencia. Porém, considera que as estratégias adotadas são um fator conducente ao sucesso. Deste modo, o desempenho é enfatizado e largamente explanado, ocupando um lugar de destaque nesta figura (Figura 6.15).

ASPETOS GERAIS: NÍVEIS E ATORES; SUCESSOS ALCANÇADOS; ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA

Atualmente, a liderança é desenvolvida por docentes, na sua grande maioria não especializados, como é o caso da escola deste estudo. Apesar de carecer da exigência de alguns requisitos, como é o caso da existência de um perfil adequado, decorrente das características individuais, o desempenho das funções de gestão de uma escola e de liderança exigem conhecimentos específicos que ultrapassam este perfil circunstancial.



Deste modo, o papel de líder é desempenhado por um docente que carece de formação específica e, sobretudo, de interação com outros diretores. Como foi referido pela entrevistada, *“recentemente, fiz uma formação específica”* nesta área. Era *“sobre gestão escolar”* mas, sobretudo, acrescentou, *“aprendo colocando questões, lendo, etc.”*, ou seja, a aquisição de competências de liderança é um processo de autoformação individual.

Do seu ponto de vista *“um diretor é aquele que (...) através da delegação”* de funções e competências nos colaboradores diretos consegue *“criar na escola uma cultura que”* individualiza e diferencia a escola dotando-a de características únicas. Deste modo, responsabiliza e dá *“poder de decisão às denominadas lideranças intermédias”*, no sentido de os envolver.

Por se tratar de uma escola com contrato de autonomia, a liderança desenvolve-se de uma forma mais flexível, porque *“temos uma organização um pouco diferente”* e *“[procuro] dar responsabilidade e fazer com que estas lideranças intermédias tenham, no âmbito das suas competências o poder de decisão”*. Há, portanto, uma estrutura que dá suporte e garante a sustentabilidade da liderança praticada nesta escola.

Considerou, ainda, que *“devido à multiplicidade de processos e procedimentos a que tem que responder”*, é imprescindível fazer uma gestão eficaz dos recursos humanos para que estes *“no âmbito das suas competências [e fazendo uso do] (...) poder de decisão”* de que foram imbuídos, contribuam para *“criar uma cultura de escola baseada fundamentalmente nas lideranças intermédias”*. Reforçou que *“dar autonomia a essas lideranças intermédias [é o] que é fundamental e é o que acontece”*. Este tem sido um investimento, pois considera que *“se tenho o coordenador do departamento de matemática e ciências experimentais, então, tudo o que tem a ver, a nível pedagógico, é para ele decidir e eu, a pouco e pouco, já vou conseguindo”*, *“eles também tem autonomia para os resolver”*, e fazem-no.

Por outro lado, *“em termos estratégicos, eu trabalho ao lado dos coordenadores de departamento, portanto obrigatoriamente, não quero estar isolada”*. O trabalho diário é em conjunto com os colaboradores, ou seja com as lideranças intermédias, o que, tal como afirmou, *“prova uma determinada cultura de organização”* interna. Existe uma relação de proximidade e de cooperação entre a direção e os colaboradores diretos, o que se apresenta como fundamental, até porque, como afirmou *“penso que uma liderança baseada (...), no*





autoritarismo (...) tipo o chefe (...) eu acho que nos dias de hoje é impossível” seguir este caminho. Há toda uma equipa que trabalha com funções definidas, que usufruiu da delegação de competências e de poder de decisão, o que otimiza a realização de tarefas em tempo real e com uma direção assumida.

Esta, porém, não é a única preocupação. A par da gestão dos recursos humanos há outras preocupações que se prendem com os resultados dos alunos. Esta ilação é corroborada pela afirmação da entrevistada quando referiu que *“a direção e as lideranças intermédias”* têm *“outra preocupação patente, é que nós funcionamos, trabalhamos para os alunos”*, e acrescentou *“preocupa-me muito a qualidade das aprendizagens”*. No sentido de evidenciar esta preocupação, referiu que *“outra grande preocupação é estar constantemente, constantemente a alterar para melhorar”*. E reforça dizendo *“eu não considero nada que esteja a funcionar a 100%”*. *“Há sempre possibilidade de alterar e cada vez tentamos melhorar mais procedimentos”* no sentido de ultrapassar barreiras, de superar horizontes por muito inatingíveis que estes se revelem. Neste aspeto a diretora referiu que *“a melhoria dos resultados”* é uma preocupação constante, porque, considera, *“nós [somos] sempre uns insatisfeitos por natureza”*. E vai mais além, afirmando que *“tudo aquilo que esteve mal num ano, vamos tentar melhorar”* no ano seguinte, revelando, assim que o caminho percorrido é o da melhoria.

Decorrente desta atitude de melhoramento crescente surge como ‘bandeira’ desta escola a autoavaliação que se concretiza, como fez questão de relatar, através dos *“nossos projetos de autoavaliação da escola que fazemos desde 2004 de forma estruturada, com equipa”*. Esse processo culmina com a apresentação de resultados em Conselho Pedagógico e, posteriormente, o delineamento dos planos de ação para minorar, melhorar e transpor os pontos fracos. Tal como afirmou, *“se aparece, toda a escola sabe, aliás, eu na reunião geral de professores, apresentei o plano estratégico para este ano letivo, portanto, a... é divulgado a nível geral, logo”*, como ponto de partida a cada ano que se inicia.

DESEMPENHO DE LIDERANÇA

Inferimos, deste modo, que estamos na presença de *“uma liderança partilhada”*. Há todo um trabalho que se desenvolve em torno de, *“por um lado a diretora e os seus colaboradores diretos”*, os adjuntos, e *“por outro lado, entre a direção e as lideranças*



intermédias”. Ou seja, coexiste “*uma liderança em que [se] procura dar poder de decisão e [delegar] responsabilidade, quer nos colaboradores, quer nas lideranças intermédias*” para que resulte. A entrevistada reforçou esta sua posição ao esclarecer que “*eu como trabalho muito diretamente com as pessoas, estou sempre a questionar*”. “*Eu parto deste princípio: As pessoas que fazem qualquer coisa têm de se apropriar de algo que eles criaram [porque], os outros criarem para eles aplicarem. Isso não dá*”.

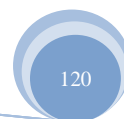
Assumida que está esta relação de colaboração entre os pares e de confiança nas lideranças intermédias, a diretora deixa transparecer a ideia de que o trabalho tem de ser concebido, desenvolvido e avaliado por quem o aplica. Para confirmar esta ilação, acrescentou que “*temos que ser práticos*”, “*temos que ser exequíveis*”, “*temos que..., que ir de encontro às necessidades*”, “*que ir de encontro aos problemas da forma, mais simples*” e coresponsabilizarmo-nos, até porque, “*isto é uma escola secundária*”.

Perante esta atitude, face às características da gestão dos recursos físicos e humanos, e atendendo à sua capacidade comunicativa, aludiu ao facto de as monitorizações serem uma constante. Sempre que é confrontada com alguma dúvida, e no sentido de a esclarecer recorre aos elementos que coordenam os diferentes grupos de trabalho, os coordenadores dos departamentos, e questiona-os diretamente. Desta forma, disse considerar que esta é “*uma das formas de (...) verificar o que é que está a acontecer*”. Uma outra preocupação evidenciada, inerente ao ato de questionar, passa pela perceção do que se está a passar e, também, pela compreensão da possível evolução ou regressão que apresentam as situações em presença. Referiu que, perante determinadas situações, “*chego ao pé da coordenadora*” e, com toda a frontalidade, a questiona sobre se “*nas turmas tal e tal, como é que as coisas estão agora a funcionar*”. Outra preocupação demonstrada refere-se ao trabalho em equipa, patente na afirmação que fez, quando disse: “*eu tenho o horário dos colegas*”, porque “*nós fizemos as coisas de tal maneira que a determinadas horas estão os coordenadores todos*”, e “*há outras horas que está o coordenador de departamento de matemática e ciências experimentais com os subcoordenadores*”. Portanto é muito fácil trabalhar em equipa porque “*eles estão sempre articulados uns com os outros e eu também estou sempre articulada*” com eles. Há, portanto, uma partilha de informação que permite o conhecimento, quer das situações ocorridas, quer das opções tomadas para a resolução das mesmas. A diretora considera que esta configuração de liderança, que procura “*sempre responsabilizar as pessoas e [dar-lhes espaço para] terem poder de decisão*”, faz parte do



processo de liderança que ela tenta que seja uma realidade, apresenta já alguns resultados positivos. Congratula-se com esta situação porque, como reafirmou, “*a pouco e pouco, já estou a conseguir*”. Podemos dizer que a entrevistada reconhece, por um lado, alguma dificuldade de adaptação do corpo docente da escola a esta forma de estar, mas, por outro lado, regozija-se com as vitórias alcançadas. Afirmou que, “*quando cheguei aqui era tudo muito centrado*” na pessoa do diretor, por outro, agora, há uma nova atitude até porque, acrescentou, “*as pessoas, a pouco e pouco, também têm que se aperceber*” que ela não pode ser a única pessoa a responsabilizar-se por tudo e a responder a tudo. “*Claro que as decisões mais complicadas*” passam pela diretora ou pelo “*conselho pedagógico, [onde] fazemos sempre o ponto de situação*”, mas cada um tem o dever de assumir as suas responsabilidades. A era em que “*quem está no topo é que tem de resolver tudo*” já está ultrapassada. “*Eu acho que só assim é que as coisas podem funcionar*” e continuou afirmando que neste momento, já se verifica a lógica que quer implementar “*são eles próprios que tem que (...) resolver a situação*”.

Uma outra vertente que nos permite visualizar o estilo de liderança desenvolvido, passa pela visão que a líder tem da missão da escola, enquanto instituição de ensino. A diretora referiu que esta escola é mentora de um projeto de autoavaliação que lhe confere alguma diferenciação e uma determinada individualidade. A cultura de escola que reina neste estabelecimento de ensino advém dos aspetos apreciados e das preocupações inerentes a estes. A dada altura referiu que “*no nosso projeto de avaliação, há sempre dois itens que são (...) constantes*” e que são: “*as aprendizagens e os resultados dos alunos*”. Por outro lado, há variáveis que vão surgindo no processo de autoavaliação que espelham estas preocupações e que dão origem à implementação de novas medidas e/ou à recriação de outras. Neste sentido, são observadas as questões relacionadas com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem que se sobrepõem ao simples registo de resultados, isto é, mais que os resultados escolares dos alunos a escola preocupa-se com o processo enquanto percurso de aprendizagem. Exemplificou dizendo que, num determinado ano, a autoavaliação incidiu, concretamente, em “*ver o processo [de] como é que se ensinava*”, qual o método de trabalho escolhido, “*qual era a qualidade do ensino*”, qual a motivação que os alunos manifestavam, “*como é que era o ensino, as formas*”, quais as estratégias e metodologias selecionadas, pelos professores. Neste processo, e para proceder a uma recolha de dados credível e imparcial, relatou “*nós entrámos na sala de*





aula” e, para reforçar, acrescentou: “*nós devemos ter sido das poucas escolas que a nível (...) do projeto de autoavaliação, entrámos na sala de aula*”. Neste contexto, “*posso dizer-lhe que, de um modo geral, eu tenho um conhecimento global do que é que se está a fazer aqui e [desta forma] tenho um conhecimento global*” do desenvolvimento do processo de ensino praticado, do reflexo deste nas aprendizagens dos alunos, e do impacto no sucesso da escola. Do mesmo modo, continuou, “*é através do [conselho] pedagógico, em que fazemos sempre o ponto de situação*”, e onde se dá a conhecer o resultado da autoavaliação, que se definem os planos estratégicos no sentido da melhoria de variadíssimos aspetos, inclusive a melhoria de aspetos como as aprendizagens e os resultados dos alunos.

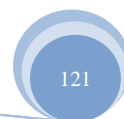
DESAFIOS DO LÍDER

Liderar é uma tarefa aliciante mas, simultaneamente, uma missão impossível se não vigorar um sentido e uma cultura de partilha, de colaboração, de complementaridade, onde a confiança, seja total e onde impere um clima empático que facilite a circulação da comunicação. Há aqui uma certa dicotomia entre o ‘querer’ e o ‘fazer’, ou talvez entre o ‘pensar em fazer’ e o ‘fazer o pensado’, ou seja, entre a teoria e a prática.

Desenvolver uma liderança com este contexto, é um desafio permanente porque, tal como referiu a entrevistada, é “*muito fácil dizer o que é que se tem de fazer*”, porém a efetivação do que se pretende desenvolver revela-se um trabalho árduo porque “*é difícil fazer com que as coisas aconteçam*”.

Este desafio exige, ao líder, uma capacidade comunicativa que se reveste de algumas particularidades e exige características pessoais, para a condução de uma liderança de sucesso. A comunicação surge, assim, como a pedra de toque das questões de liderança. O clima relacional e o grau de empatia que o líder consegue estabelecer com os seus pares é, sem dúvida, a melhor forma de conseguir fazer-se ouvir e fazer com que os outros validem e partilhem as suas ideias e as coloquem em prática.

A implementação das linhas condutoras da escola passa pela tomada de medidas, pela definição de metas e pela elaboração de planos de ação para que todos tenham conhecimento, e concorram, com o seu trabalho, para a obtenção dos objetivos propostos. É nesta linha de pensamento que a entrevistada nos deu a conhecer as linhas gerais de ação



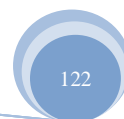


preconizadas na escola que lidera. Disse: *“fazemos sempre o nosso plano anual as coisas, mais ou menos, têm funcionado”* porque, por exemplo, nós *“temos tudo registado e até temos sempre um plano, todos os anos, de contenção de despesas”*, e *“toda a gente sabe que naquele ano, temos que trabalhar”* no sentido de minorar gastos em determinadas áreas específicas. Para explicitar melhor este exemplo referiu, ainda, que *“temos um plano de contingência de despesas”*, *“temos metas no sentido de diminuir os gastos da escola e, temos conseguido”*, *“portanto (...) nós fazemos planos para tudo, nós sabemos quanto é cada professor gasta, cada departamento, etc”* e *“temos conseguido, porque nós aqui avaliamos tudo”*. Claro que *“pode acontecer, [há] determinadas situações em que (...) é difícil dar resposta, mas nós temos que”* encontrar soluções: *“não pode [ocultar-se, nem adiar-se nada]. Tudo tem que se resolver. Não pode haver essas situações”* de incerteza, de descontrolo, tanto mais que, como ironizou, *“numa escola nada pode fugir do controlo”*.

Uma outra estratégia apontada pela diretora para colmatar as dificuldades é o facto de ter considerado que *“temos que trabalhar e arranjar parcerias”*, para satisfazer as necessidades, os desafios com que somos confrontados. Não revelou qualquer relutância em confessar que perante uma limitação *“pedi apoio (...) a quem de direito e de conhecimento”*, porque se surge uma situação imprevista *“temos que arranjar forma de resolver”*, quer sejam as que nos parecem mais simples, quer aquelas que se nos apresentam mais difíceis. Se *“há um problema tem que se resolver. E, convém, o mais rápido possível”*.

Deixou também transparecer a ideia de que as questões da gestão de uma escola, sejam elas pedagógicas, administrativas, ou de gestão de recursos humanos, são situações sempre vistas e encaradas como *“desafios e [que] neste aspeto, desafios há sempre, mas tudo tem que se resolver, ou de uma maneira ou de outra, mas tudo tem que se resolver”*. Face a este pressuposto, ironizou comunicando que *“eu aqui tenho um lema que daqui a bocado também já me mandam pela janela fora e o meu lema é: tudo se resolve!”*.

No sentido de ilustrar estes desafios, relatou um caso muito específico sobre um problema administrativo. Perante determinada situação, foi confrontada com algumas questões para as quais não encontrava resposta imediata e que, pela sua relevância, lhe suscitavam algumas dúvidas face ao rigor que a resposta exigia. Então, pediu ajuda à entidade imediatamente superior, Direção Regional de Educação e, no dia seguinte, as pessoas que lhe tinham colocado as questões já aludidas, deslocaram-se ao local, *“as*



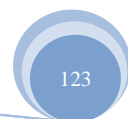


dúvidas que tinham apresentaram-nas, vieram satisfeitíssimas com a resposta”; foi dada uma resposta exequível à situação, partilhamos o conhecimento adquirido, e todos “*aprendemos*”.

Em termos pedagógicos, prevalece um sentido de colaboração partilhada. Conforme refere a entrevistada, é “*através [do esclarecimento] de qualquer dúvida que tenha (...) que vou perguntar, porque trabalho diretamente*”, e é “*muito junto dos, dos coordenadores*” que tomo conhecimento do desenvolvimento das ‘coisas’, e “*transmito (...) aos professores*” as orientações gerais aliás, “*se dissesse o contrário (...) estava-me a contradizer com o que tinha dito inicialmente que tem a ver com o dar responsabilidade e dar autonomia às lideranças intermédias*”, pilares fundamentais de uma liderança, da liderança que assumidamente colocou em evidência.

Uma das preocupações que evidenciou neste âmbito, tem a ver com os resultados apresentados pelos alunos no seu percurso escolar / académico. Relatou que, tendo em vista a melhoria dos resultados e o sucesso dos alunos, “*começamos a trabalhar muito no sentido de melhorar resultados, nomeadamente, a duas disciplinas, e conseguimos*”. E reforçou com mais um exemplo ilustrativo, afirmando: “*considero que a nível pedagógico foi a melhoria de resultados nas disciplinas de biologia e geologia e físico-química A, que eram, efetivamente, duas disciplinas que nos davam alguns problemas*” que melhor comprovam o empenho colocado na melhoria dos resultados escolares, do sucesso educativo. Mas, lembrou que no que concerne aos resultados conseguidos pelos alunos, “*há avanços e recuos*”. Cada ano é um ano, porque cada ano tem os seus alunos, com os seus problemas, com as suas particularidades e interesses.

Em termos de desafios do líder, o aspeto mais enfatizado prendeu-se com o “*sucesso a nível de..., de, alguma autonomia das lideranças intermédias*”. Deixou transparecer a ideia de que se registaram avanços, mas que, por se tratar de um processo que exige mudanças, o mesmo tem avançado a um ritmo lento. Contudo, apresentou uma imagem que ilustra a situação de mudança efetivada na escola. Afirmou que, nesta altura, “*já não é: o que é que eu faço? É: sobre isto, estou a pensar isto. Que é que achas?*”. Considerou que esta mudança de atitude dos seus colaboradores, como qualquer outra, é morosa, mas confirma, por um lado, o sucesso da sua liderança, e por outro, reforça a sua autoconfiança; por outro ainda demonstra uma consciencialização dos seus pares, o que considera positivo. É de opinião que “*as pessoas têm que se mexer, tem elas próprias que criar algo,*





[já] não estão à espera que alguém ..., [lhes diga o que fazer], cada um dentro das suas funções”, age em conformidade com as orientações, com as competências que lhe foram delegadas, com a autonomia que lhe é permitida.

No que concerne aos recursos, quer sejam humanos ou financeiros, referiu que para gerir os *“recursos humanos (...) há sempre estratégias”* passíveis de utilização. Relatou que, face à gestão dos recursos humanos, como prática comum *“nós tentamos sempre transformar aquilo que é difícil, resolver aquilo que é difícil e, arranjar sempre uma solução, cada vez (...) melhor”* que se ajuste e satisfaça as reais necessidades da escola. Quanto aos recursos financeiros, afirmou, *“não temos (...) dificuldade. Temos dado sempre a assistência mínima que é necessária. Não temos problemas”*.

No entanto, e no caso aos aspetos pedagógicos, a liderança, porque abarca vários domínios, não se resume à resolução pontual e linear de situações, mais ou menos ligadas aos aspetos de formação específica do líder. Os aspetos pedagógicos, também não se resolvem pelo sistemático recurso ao ‘outro’. Apesar da perceção com que ficamos, de um compromisso evidente num bom desempenho de liderança, a entrevistada aponta alguns entraves, alguns percalços, inerentes à liderança que perspetiva e desenvolve. Embora reconheça e encare as situações difíceis como desafios naturais, referiu que *“a gestão financeira é sem dúvida, para mim, um grande problema”*. Dentro das competências de gestão, disse, *“eu acho que ainda tenho que ter, ainda tenho que adquirir (...) muitas competências no que diz respeito a uma gestão financeira”*. E continuou, relatando que a especificidade desta vertente da gestão exige conhecimentos muito específicos, e *“nós não temos nem técnicos de contas”*, do mesmo modo que *“não temos ninguém de direito”* ; *“com todos os problemas que há, a nível legislativo, a nível da administração financeira”*, considerou que é a parte onde mais necessita de apoio, a parte mais preocupante. Este reconhecimento, segundo nos confidenciou, por um lado exige uma atenção particular, o que afasta a hipótese de errar mas, por outro, é uma preocupação acrescida, porque as decisões que se tomam podem ter consequências graves com repercussões, conforme enfatiza, *“gravíssimas”*.



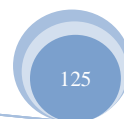
5.1 Discussão dos resultados

A liderança educativa reveste-se de características que, pela sua natureza e pertinência, nos conduzem por caminhos onde prevalece o contraditório. A objetividade exigida ao líder é o oposto da carga de subjetividade implícita no próprio conceito; a rigorosidade exigida no desempenho de funções apresenta-se como o oposto face ao rigor que foi exigido aquando da ‘eleição’ dos líderes; a liberdade de ação que é condicionada pela legislação criada, ou seja o desempenho da liderança, surge com diferentes *nuances*, impregnada que está da pessoalidade de cada líder em ação, da interpretação que este faz da legislação, e ainda da influência que os pares conseguem com as suas intervenções, sugestões e ações.

A líder deste estudo, tal como relatou, tem um profundo conhecimento da instituição que lidera em todos os aspetos, uma vez que está a ela associada desde a sua fundação, e sempre com ligação próxima dos dirigentes e organizadores da escola nas suas diferentes vertentes, com particular enfoque na vertente pedagógica e administrativa (recursos humanos).

Deste modo, constatamos que há um profundo conhecimento da comunidade educativa, particularmente dos docentes e discentes, do seu trabalho, da sua atitude face à escola e às propostas que esta apresenta o que, de certo modo, se revela importante para que as metas de sucesso preconizadas sejam alcançadas. As metodologias de trabalho e as estratégias a que recorrem, nomeadamente o trabalho de projeto e a participação em concursos e eventos culturais e sociais, quer sejam de iniciativa interna ou externa, são reveladores da boa integração no meio e da preocupação patente para que os jovens estudantes se integrem e interajam na e com a sociedade real. Podemos então concluir, tal como Chiavenato (2004) afirmou, que há uma consciencialização, por parte da líder e dos seus pares, dos papéis a desempenhar, e uma preocupação evidente face à eficácia dos resultados escolares dos alunos.

A líder em questão considera que estas propostas concorrem para o desempenho de liderança que idealizou que, pelo impacto que têm na socialização da instituição que lidera, são vistos como excelentes desafios que se colocam, quer aos alunos, quer à escola na sua globalidade. Por seu turno, o desempenho dos diferentes níveis de liderança e dos seus atores converge, de uma forma muito positiva, para os sucessos alcançados. Esta





convergência é determinante para o desenvolvimento da liderança uma vez que influencia as decisões, ou seja as estratégias de liderança selecionadas. O desempenho de liderança é, assim, visto como um desafio constante para o líder e seus pares que, de uma forma muito permanente, analisam, debatem, reformulam e implementam medidas conducentes ao sucesso. Reportando-nos a Chiavenato (2004), podemos igualmente dizer que a líder possui uma visão clara sobre o que pretende da e para a escola, e que revela capacidade para a condução dos pares.

Face aos argumentos apresentados pela líder, podemos afirmar que estamos perante um caso de liderança partilhada, onde as lideranças intermédias têm papel central. A importância destas lideranças intermédias é propícia a que seja gerada alguma interdependência entre o professor e a escola. Parafraseando Santiago (2000), podemos afirmar que o professor tem de ‘criar’ para ser capaz de fazer, de colocar em prática.

Assim, a autonomia concedida às lideranças intermédias exige, por um lado, um grande envolvimento no desenvolvimento do trabalho e, por outro, uma séria responsabilização. Ou seja, simultaneamente é-lhes conferido espaço para a ação e poder de decisão, mas também é exigido conhecimento dos documentos orientadores e uma constante reflexão acerca do trabalho desenvolvido, da sua implementação e avaliação dos resultados.

6 Autonomia

Considerando que esta escola é uma das poucas que tem contrato de autonomia, sendo, portanto, uma ‘escola piloto’ neste modelo de gestão e de administração escolar, entendemos relevante dar alguma particularidade a esta categoria de análise. Como subcategorias surgem: a missão, a visão e os valores - que vamos considerar tendo como referência os documentos organizadores e o papel dos pares neste contexto – e, ainda, as vantagens da autonomia, analisadas à luz da tomada de decisão, do reflexo das decisões no sucesso alcançado e, ainda, das limitações que este contrato de autonomia encerra.

A Figura 6.16e a

Tabela 6.15, que ilustram a exploração deste aspeto da liderança na entrevista realizada, revelam uma nítida vantagem da escola em trabalhar segundo os pressuposto



permitidos por um contrato de autonomia, sobretudo pelas vantagens que são apresentadas / defendidas. Do mesmo modo, a ênfase dada ao conceito de autonomia, às interpretações possíveis das linhas orientadoras, a flexibilidade permitida através do recurso a escolhas para intervenção e, ainda, a definição dos objetivos, são aspetos elucidativas dessas mesmas vantagens. O aspeto menos explanado dentro deste tema reporta-se à visão, à missão e aos valores inerentes à liderança desenvolvida, não pela sua inexistência nem pelo seu desprestígio mas, concluímos, pelas características do líder que, de alguma forma, faz uma autoanálise, algo modesta, do seu desempenho, como veremos no item seguinte.

Tabela 6.15 - Autonomia e subcategorias de análise

Autonomia	
Aspetos gerais	40
Missão, visão e valores	33
Vantagens da autonomia	51
Total de referências	124

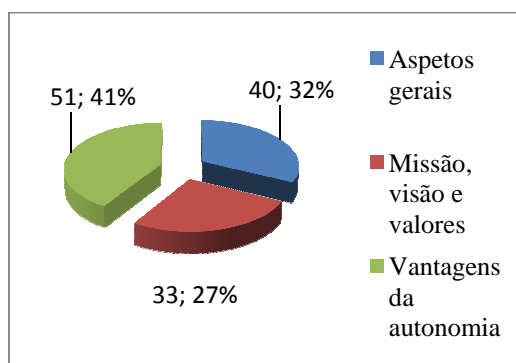


Figura 6.16 - Autonomia – (N / %).

Conforme se pode concluir da observação da

Tabela 6.15e da Figura 6.16, a subcategoria que foi mais referida prende-se com as vantagens da autonomia, com 51 referências, ou seja 41% da totalidade. Porém, todas as subcategorias observadas dentro desta categoria mereceram idêntica importância, uma vez que os aspetos gerais reuniram 40 referências, correspondentes a 32%, e a subcategoria missão, visão e valores foi referenciada por 33 vezes, o que corresponde a 27% da totalidade das referências apuradas, não se observando, portanto, grandes discrepâncias entre elas.

ASPETOS GERAIS

A ‘autonomia’, propiciada pelo contrato de autonomia, é encarada, numa primeira análise, como uma dádiva no contexto da liderança educativa. Muito embora se trate de um



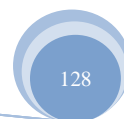
protocolo estabelecido entre a própria escola e o Ministério da Educação este contrato permite que a escola usufrua de algumas vantagens, embora tenha que garantir alguns requisitos.

Ao referir-se aos aspetos gerais da autonomia, uma das respostas dadas enfatiza a oportunidade da escola gozar de alguma liberdade para construir a sua própria cultura, a cultura de escola, elemento central da sua individualidade e da sua identidade. No caso, esta cultura assenta em pressupostos que se prendem, como referiu a entrevistada, com *“uma cultura baseada na autoavaliação de processos e procedimentos”*, uma cultura que se baseia *“em modificações e alterações no sentido de melhoria”*, procurando sempre trilhar *“o caminho da excelência”*, isto é, segundo enfatizou, *“temos a cultura da melhoria progressiva”*, sendo que *“o nosso grande objetivo do dia-a-dia é sempre melhorar, melhorar, melhorar e isto faz parte da cultura de escola”*.

Na perspetiva da entrevistada, a pedra basilar da cultura desta escola encontra-se sediada nos *“processos de autoavaliação, [que permitem] alterar no sentido de (...) melhorar”*. Estas alterações passam, também, pelo reajustar de situações à realidade de cada ano, de cada grupo de alunos e do sucesso educativo que eles obtiveram. Decorrente da observação dos resultados da autoavaliação, e visando responder às necessidades reais da escola, nesta fase, referiu que *“em termos de cultura de escola estamos a implementar”* projetos que visam melhorar *“as aprendizagens, [sobretudo] a qualidade das aprendizagens e os resultados dos alunos, [já que] não nos podemos esquecer que isto é a base de qualquer escola”*.

Remonta a 2007 a celebração do contrato de autonomia entre o Ministério da Educação (ME) e esta Escola Secundária. Este contrato disse, *“foi [o assumir de] um compromisso da escola, [e] um compromisso do ME”*. Por um lado ficou definido *“o que é que a escola se comprometia a fazer”* e, por outro, *“para poder realizar aquilo que a escola se comprometeu, o que é que o Estado, o que é que em contrapartida, o ME nos poderia dar”*.

De entre as regras deste contrato, as que maior impacto tiveram na escola prendem-se com *“o aumento do crédito”* de horas permitido, e que foram encaminhadas *“para que as nossas lideranças intermédias tivessem mais horas para poderem (...) atuar e acompanhar”* o desenvolvimento do processo de trabalho da e na escola.

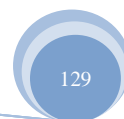




Neste contexto, em que *“todas as escolas tiveram de crédito 10 tempos letivos”*, esta escola viu acrescido esse tempo pelo crédito concedido pelo contrato, isto é, *“nós temos 46 de contrato de autonomia e mais 10, ou seja 56”*, o que nos permite fazer uma distribuição de serviço diferente. Tal como referiu, *“geralmente o crédito era para os cargos”*, o que não acontece aqui. Esta situação conduz, em termos de distribuição de serviço, ao investimento num tipo de trabalho que queremos desenvolver. Ou seja, *“os nossos formadores têm mais horas do que os outros e obviamente que tudo isto se paga. Têm mais horas, têm que acompanhar melhor os outros (...) de forma a estimular os projetos inovadores [e, por exemplo] quem ‘tá’ a desenvolver projetos inovadores, teve 2 ou 3 tempos de crédito”*, só para poder dar uma resposta mais eficaz na realização dos mesmos. Evidentemente que *“as pessoas têm que dar resposta àquilo”* e *“por isso é que se faz o ponto da situação”*, para aferir do cumprimento dos compromissos assumidos. Têm, efetivamente, que mostrar o trabalho feito.

Porém, tal como fez questão de referir, *“a nossa autonomia foi uma autonomia um bocado limitada”* porque *“nós tínhamos autonomia nesta situação e tínhamos autonomia na contratação de docentes”*.

Numa primeira instância, era, assim disse, *“vantajoso apesar de ser muito difícil e muito complicado a contratação de docentes”*, uma vez que era real a possibilidade de gerir o crédito de horas e a contratação de docentes, mas *“não há autonomias financeiras, não há..., não há nada disso”*. Cada vez mais *“a tendência é que as escolas tenham mais autonomia”* mas a realidade é ligeiramente diferente porque *“é um contrato de autonomia com alguma autonomia limitada”*, o que condiciona o leque de opções e limita a tomada de decisões. Mas, *“penso que..., isso é outro desafio”*, tal como o são as mudanças que se perspetivam para um futuro próximo. *“Nós estamos em processo de mudanças”* neste exato momento no sistema educativo, e perspetivam-se grandes alterações no campo da organização escolar, concretamente, esperam-se *“mudanças no que diz respeito à agregação (...) no que diz respeito a saber que autonomia é que se vai dar às escolas”*, isto é, há um clima expectante acerca das novas orientações e da forma como se vai processar a sua implementação.





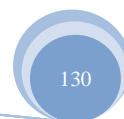
MISSÃO, VISÃO e VALORES

A celebração de um contrato de autonomia tem implícita a elaboração dos documentos organizadores da escola, designadamente o Projeto Educativo (PE), a que foi dado especial relevo pela entrevistada.

Segundo esta, as premissas estipuladas no ano da celebração do contrato, 2007, perderam atualidade porque *“neste momento estamos em 2012, a realidade é outra”*. Tal como nos deu a conhecer, *“nós fizemos, efetivamente, um novo projeto educativo, em 2010, portanto o nosso projeto é recente”* e diferente.

Estando a desempenhar o cargo desde 2009, este Projeto Educativo reflete, na sua íntegra, a Missão, a Visão e os Valores preconizados pela então diretora. Tal como relatou, *“o PE foi feito em 2010, portanto no ano 2010 / 2011 já tínhamos o novo PE”* e, concomitantemente, *“foi criada uma comissão de acompanhamento de implementação do PE”*, isto é, *“houve uma equipa, que foi a equipa que participou na elaboração do PE, que depois acompanhou a implementação do PE e avaliou a implementação do PE, logo no 1º ano letivo”* a que reporta a sua implementação. Esta forma de atuação faz parte, também ela, da cultura de escola que se rege por alguns princípios instituídos. Segundo as palavras da diretora, *“há duas coisas que nós temos sempre”*: uma é *“quando as coisas são implementadas de novo [têm de] ter acompanhamento de alguém, de uma comissão, etc”*, outra é *“quando aparece qualquer coisa de novo (...) dar formação a colegas”*. Estas duas condições são fundamentais na opinião da entrevistada *“portanto tem que haver formação quando há algo de novo”* e um acompanhamento do desenvolvimento do processo, uma vez que *“nós temos uma cultura de monitorizações constantes, em tudo”*.

Em termos retrospectivos, a entrevistada considerou que este PE *“já tem uma missão e uma visão..., já muito melhorada em relação ao nosso contrato de autonomia”*. Reconheceu que o *“contrato de autonomia já apontava para o reforço das lideranças intermédias (...) já apontava para um reforço a nível dos coordenadores de departamento, [previa] o aparecimento [da figura] do subcoordenador, (...), já apontava para a melhoria dos resultados e, [concluiu afirmando que] uma das formas de melhorar os resultados é reforçar o poder (...) dos coordenadores”*. Uma outra constatação é a de que o *“contrato de autonomia já apontava para uma meta que tínhamos que atingir em relação à diminuição do abandono escolar”* e ao aumento do sucesso educativo.





Esclareceu que existe “*um projeto educativo que não tem metas*” mas que é “*a partir do projeto educativo [que] todos os anos traçamos as metas tomando por base o PE [e] a autoavaliação que (...) toda a escola fez da sua própria instituição*”. Deixou, assim, transparecer a ideia de que todos os anos são definidas metas. Inicialmente foram criadas metas pela própria escola mas, posteriormente, disse “*nós tivemos que uniformizar o que tínhamos face àquilo que nos era exigido a nível nacional e, agora, utilizamos, praticamente, as mesmas metas*” usadas por todas as escolas, nomeadamente as que se reportam ao grau de exigência pretendido para os alunos. Como exemplo referiu: “*queremos que x% dos alunos consigam ter classificação superior a*” um determinado valor, e este ‘limite’ é apontado com base nos resultados apresentados a nível nacional. Concluindo, referiu “*nós temos uma visão, temos uma missão [e] nós estamos a trabalhar neste momento com metas*” que visam melhorar os resultados escolares dos nossos alunos.

ASPETOS E VANTAGENS DA AUTONOMIA

No que concerne à autonomia, a entrevistada aludiu que “*a escola só tem autonomia de acordo com*” o estabelecido no contrato de autonomia, celebrado com a escola. “*No caso das escolas secundárias é fundamentalmente*” esta autonomia, uma vez que “*o sucesso tem a ver com projetos de natureza curricular e inovadores*” que satisfaçam os interesses e as necessidades dos alunos, “*e esses projetos são feitos de acordo com a população escolar*”, ou seja, tem de haver uma atitude de questionamento e conhecimento da realidade, para se conseguir apresentar propostas que satisfaçam essa comunidade. Deste modo, é preciso que se saiba interrogar, de modo a sabermos “*que alunos é que nós temos (?) e que condições é que temos para [lhes] dar resposta*”.

Evidentemente que para idealizar e desenvolver estes projetos é importante que, por um lado, estes sejam aliciantes para os alunos e, por outro, que haja um determinado crédito horário que permita o acompanhamento da implementação e do desenvolvimento dos mesmos. O facto de a escola celebrar o contrato de autonomia veio facilitar esta metodologia de trabalho, porque podemos aumentar o crédito de horas - o que “*na altura nós achamos extraordinário*” -, mas a opinião é diferente. É certo que todas as escolas tinham esse crédito mas na “*nossa era sempre um bocadinho maior, porque podíamos dar mais*” horas aos professores, uma vez que tínhamos mais dez horas. Isto é uma vantagem



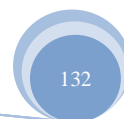
mas, referiu a entrevistada com algum desalento, “*de resto ... igual, igual às outras escolas*”.

Assim, e em conformidade com este crédito horário, acrescentou, “*cada professor tem, em média, para além da lecionação das aulas, 2 horas de apoio*”. Neste aspeto não temos problemas. É uma questão de gestão dos recursos humanos de que dispomos.

Evidentemente que “*temos problemas*”, nem tudo aconteceu como idealizámos. “*Em termos de recursos financeiros, até ao momento, as coisas têm resultado [e] em termos de recursos humanos, eu acho que se arranja sempre algumas estratégias para colmatar as grandes dificuldades*” com que nos vamos deparando. Apresentou, para ilustrar a situação / problema, como hipótese, o problema de uma turma que “*tem algumas dificuldades numa disciplina qualquer*”, e que carece de soluções para ultrapassar essas dificuldades. Para superar o problema, em jeito de questionamento, disse: “*porque é que este professor que tem 2 horas de apoio, ou numa das aulas, não vai para dentro da sala, juntamente com o professor, ou porque é que este professor (...), fora disto, numa tarde, [não trabalha com estes alunos e] não temos aqui mais 2 h de aula para apoiar os alunos com mais dificuldades*” dessa turma? E isto é uma hipótese, há outras. O que “*eu acho que compete à escola dar resposta a isso. Ou de uma maneira ou de outra nós temos que dar resposta a isso*”.

Por outro lado referiu que, evidentemente, não há horas extraordinárias, mas “*há recursos humanos*” e se existem têm de ser rentabilizados. Portanto, como disse, “*há aqui uma gestão nos recursos humanos (...) [e rentabilizar], os nossos recursos humanos [é essencial], é uma questão de prioridade*”. Mais uma vez recorreu a um exemplo para ilustrar a situação. Assim, argumentou, “*se numa turma (...), se o professor e o coordenador de departamento considerarem que a turma, realmente, é muito fraca e que deviam de, sobre uma determinada matéria dar mais algumas aulas, (...) não precisam de dizer: ‘olha, vamos dar mais umas aulas disto e menos daquilo’ (...) [têm poder de decisão] façam. Elas é que sabem*” o que é melhor para aquela turma e para aqueles alunos, qual a melhor forma de agir, de os motivar e levá-los a alcançarem os objetivos pretendidos.

Por outro lado, e no âmbito da conjectura social, referiu que “*cada vez temos mais alunos que precisam de apoio*”. Do ponto de vista da entrevistada, a escola tem um vasto leque de oferta em termos de atividades. Nós, complementou, “*temos aqui atividades de*



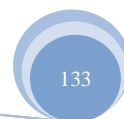


enriquecimento e complemento curricular: clubes, projetos, etc.” que visam, por um lado, motivar os alunos e, por outro, diversificar as estratégias e métodos de trabalho no sentido de os ajudar a superarem as dificuldades e garantir o sucesso. Depois, disse, *“eu tenho professores que estão a trabalhar nessas atividades, (...) [e] tenho outros professores que estão a trabalhar em apoios aos alunos”*. Acrescentou, ainda, que *“a partir do momento em que não tiver horas para as outras atividades, fica uma ou duas, as outras [se] não puderem funcionar [suspende-se] porque a sala de aula é fundamental e o apoio aos alunos é fundamental”*.

Contudo, e para lá de todas as limitações, fez referência ao que a autonomia lhes permite: *“nós neste momento estamos a tentar implementar todo um conjunto de projetos curriculares / inovadores”*. Estes projetos são concebidos pelos próprios professores, por vezes em parceria com os alunos, porque *“nós entendemos que para a melhoria de qualquer disciplina (...), não pode ser um projeto de escola que o conselho pedagógico”,* ou outra entidade, subentende-se, crie, para depois ser implementado junto dos alunos, quer seja em sala de aula ou fora dela. Acrescentou que *“os professores da disciplina têm de fazer o projeto, têm de se apropriar do projeto, [eles] é que têm que dizer que medidas, digamos assim, que atividades, etc, é que vão implementar a nível de sala de aula e não só, para melhorar as aprendizagens e os resultados dos seus alunos”*.

Mais uma vez recorreu a um exemplo prático para realçar esta forma de gestão do ensino e das aprendizagens. Conforme referiu, na escola há *“cada vez mais projetos inovadores”*. Neste contexto apresentou o caso específico de um projeto concebido e desenvolvido pelo subdepartamento da matemática. Enfatizou *“que são os autores, obviamente, (...) há 2 anos que implementaram um determinado projeto, tem dado resultados”* e que, inclusivamente, concorreram com esse projeto a um concurso promovido pela Gulbenkian e *“eles conseguiram”* alcançar bons resultados e ver recompensado o seu trabalho. É também uma prática da escola aderir a propostas externas porque, como relatou, *“nós concorremos muito, (...) [temos] muitos projetos e concorremos imenso”*.

Os resultados destes concursos são também um fator de motivação, assim o considerou, e *“neste momento toda a escola está voltada para os projetos a nível curricular”*. Explicou que alguns projetos decorrem da criatividade dos seus mentores, e outros dos resultados obtidos pelos alunos. Neste ano, concretamente, está a desenvolver-





se um “*projeto de biologia e geologia e físico-química A, [que] apareceu como resultado, (...) dos resultados, que nós não consideramos muito satisfatórios, dos exames nacionais*”.

Salientou que os projetos são seriados, em primeira instância, pela vertente de inovação que evidenciam, ou seja têm de ser projetos inovadores, e não por vertentes como financiamento, acompanhamento ou mesmo organizacionais de gestão interna de recursos humanos e/ou físicos. Tal como já referido, o desenvolvimento pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula, mas sempre supervisionado por um professor. De entre os que estão a ser desenvolvidos, realçou o projeto curricular da disciplina de matemática que “*está a ser implementado na sala de aula (...) [e] outros dois (2) projetos, [que] é dentro da tipologia das salas de estudo*”. Por último, completou afirmando nós “*trabalhamos muito e isto faz parte da minha conceção de escola: é trabalhar para a inovação*”.

6.1 Discussão dos resultados

Deparámo-nos, neste ponto, com um conceito de autonomia que evidencia as duas faces de uma mesma moeda. Por um lado temos a autonomia decretada que se revela muito limitativa, muito circunstancial e muito exígua. Por outro lado somos confrontadas com uma autonomia construída que se revela sólida, abrangente e eficaz.

A celebração do contrato de autonomia com esta escola secundária, inicialmente revelou-se uma mais-valia para a escola. A possibilidade de contratação de docentes e o aumento do crédito horário assim o deixavam antever. Porém, decorrente da falta de autonomia financeira, esta foi a primeira dificuldade sentida e a de mais difícil resolução. Rapidamente surgiram as dificuldades e a perceção das limitações a que estavam sujeitos. Efetivamente a exiguidade de recursos financeiros conduziu à incapacidade para os gerir, logo surge como um entrave no que concerne à autonomia contratualizada. Simultaneamente, a legislação vigente aparece também como um fator limitador ao desenvolvimento pleno da autonomia, uma vez que, daí merecer destaque, condiciona as linhas de ação dos líderes e entrava a sua capacidade de decisão.

Perante este cenário algumas questões afloram o nosso pensamento. Para que serve ter um contrato de autonomia se não se pode agir em conformidade absoluta com as premissas estabelecidas? Como se pode ter autonomia total se todas as variáveis



envolvidas têm tratamentos diferenciados? De que serve poder contratar docentes se não se podem escolher os docentes para contratar?

Contudo, compreende-se que haja limitações, isto é, que haja regras e que estas sejam respeitadas. Encontramo-nos, então, perante um dilema que se apresenta de difícil resolução. Se por um lado a escola quer autonomia e esta lhe é concedida através da celebração de contratos, há que adequar as cláusulas do contrato e, implicitamente, a legislação para que a autonomia seja uma realidade plena.

Após esta pequena reflexão sobre autonomia decretada, debruçamo-nos sobre a autonomia construída. Neste aspeto, consideramos que a autonomia relatada pela nossa entrevistada se pauta por critérios de credibilidade e eficiência, cujos efeitos se reveem no desempenho da liderança concebido, no trabalho e empenho das lideranças intermédias e no sucesso alcançado pelos alunos, quer em termos educativos, quer em termos humanos e sociais. A autonomia construída assenta em pressupostos que aludem a aspetos relacionais. Reportando-nos a Barroso (1996), podemos afirmar que a autonomia é um conceito relacional porque passa pela partilha de saberes.

Um outro aspeto importante que decorre da autonomia de cada escola é que permite a construção da cultura de escola. Macedo (1991) apontava a autonomia como a capacidade para fomentar uma organização do trabalho conducente à criação de uma identidade própria, ou seja, à criação de uma cultura de escola que a caracterize e individualize. Por sua vez, Pinto (1998), ao referir-se à autonomia, deixa-nos a certeza de que a autonomia não se recebe, constrói-se. Assim, e segundo o ponto de vista destes autores, podemos afirmar que nesta escola e neste aspeto em particular, há autonomia.

A cultura desta escola, tal como nos foi apresentada, é de facto um símbolo de individualidade e deixa antever todo o esforço e empenho da equipe de trabalho que tem investido neste processo de configuração da escola. A diversidade de culturas e origens dos alunos, a metodologia de trabalho, as parcerias e protocolos existentes e o interesse pelo ‘mundo’, pelos seus problemas e integração de todos, é disso representativo. A forma como se concebem e implementam os documentos orientadores, designadamente o projeto educativo, o plano anual de atividades e os respetivos projetos curriculares das turmas, o percurso seguido desde a sua elaboração, passando pelo acompanhamento prestado à sua implementação e culminando na sua avaliação, constituem-se como referenciais de solidez da autonomia praticada. Por sua vez, a preocupação centrada na melhoria de resultados e



na redução do abandono escolar, as estratégias selecionadas para atingir estes dois grandes objetivos, a par dos resultados conseguidos, são demonstrativos da eficácia que este processo de autonomia permitiu alcançar.

Sem esquecer que a líder tem o papel central neste processo, a relevância concedida às lideranças intermédias, a autonomia que lhes foi delegada, aparece aqui como fator decisivo. Tal como nos relatou a entrevistada, o contrato de autonomia celebrado reforçou o crédito de horas para que as “*lideranças intermédias tivessem mais horas para poderem (...) atuar e acompanhar*” todo o processo. Porém, a autonomia concedida às lideranças intermédias, o poder de decisão e a ‘liberdade’ de ação podem, por sua vez, condicionar a liderança perspectivada, ou seja, o facto de delegar funções e conceder autonomia às lideranças intermédias pode causar alguns constrangimentos e até mesmo determinar o desempenho de liderança da escola. Deste modo, e por se tratar de uma autonomia alicerçada nas relações interpessoais, tal como apontado por Bolivar (2003), a existência das lideranças intermédias é fundamental para que a autonomia construída seja um benefício que supere os entraves decorrentes da autonomia decretada. O papel do líder é, igualmente, importante para que se desenvolva um clima de confiança e o empenho dos pares.

7 Liderança e sucesso

No que concerne ao aspeto liderança e sucesso, podemos observar que a visão da entrevistada sobre este item se posiciona, em termos de análise, bem fundamentada (Figura 6.17 e

Tabela 6.16). Isto é, o número de unidades de significado é o mais abundante e o menos oscilante, atingindo uma percentagem de 41% do total de referências apuradas. Podemos portanto, inferir que consciência de uma eventual relação entre a liderança desempenhada e o sucesso alcançado pela instituição.

Nesta categoria foram identificadas as seguintes subcategorias: aspetos gerais; contributos para o sucesso - decorrentes da definição de regras, das metodologias adotadas (tanto ao nível da organização como ao nível da inovação), da prestação de contas, das perspectivas de futuro (antevisão de mudanças e o sentido de missão cumprida), e ainda da partilha de práticas; estilo de liderança, focado nos aspetos positivos, nas direções



assumidas e na definição de regras; caracterização do líder, através da análise da visão pessoal e reflexão sobre o seu desempenho.

Tabela 6.16 - Liderança e sucesso e subcategorias de análise.

Liderança e Sucesso	
Aspetos gerais	47
Contributos para o sucesso	90
Estilo de liderança	79
Caraterização do líder	98
Total de referências	314

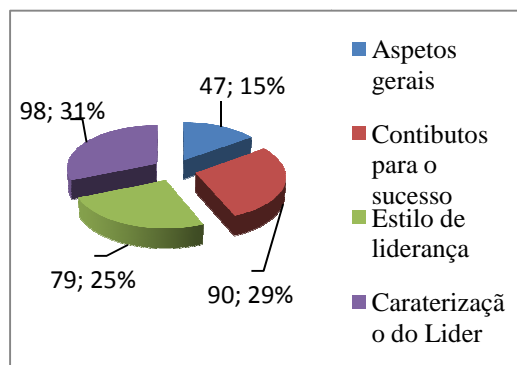


Figura 6.17 - Liderança e sucesso (N / %).

A subcategoria que mais vezes foi referenciada refere-se à caracterização da líder, e atingiu um total de 98 referências, o que corresponde a 31% da totalidade. A subcategoria com o número de referências imediatamente inferior é a que se reporta aos contributos para o sucesso, que reúne 90 referências e corresponde a 29%. A subcategoria que versa sobre o estilo de liderança surge com 79 referências, ou seja 25% das referências identificadas. Por último, a subcategoria relacionada com os aspetos gerais foi referenciada 47 vezes, o que corresponde a 15% da totalidade de referências feitas.

ASPETOS GERAIS

Cientes de que, quer o conceito de liderança, quer o conceito de sucesso, dependem da personalidade de cada interlocutor, este aspeto foi observado com base em pressupostos que evidenciam, fundamentalmente, o que de melhor se faz nesta instituição e através do pensamento expresso pela entrevistada.

“*Há vários sucessos*”, foi a expressão usada pela entrevistada e que ilustra bem a subjetividade implícita no conceito em análise. Uma segunda ilação que podemos tirar das palavras da entrevistada, quando esta refere que “*nós temos que trabalhar muito para ter sucesso*”, é que o sucesso se constrói, independentemente da área de trabalho a que nos reportemos.



Não deixam de ser interessantes as alegorias feitas pela entrevistada acerca do conceito que tem de liderança e sucesso. Referiu, a dada altura, que *“numa escola, isto é como um ser vivo, no que se tem sucesso num ano no outro ano pode não se ter sucesso, (...) nós temos sempre de trabalhar cada vez mais e melhor para melhorar todos os nossos processos e procedimentos em todos os aspetos para termos sucesso, cada vez mais”*.

Mas o sucesso não depende exclusivamente das orientações e do trabalho das lideranças nem dos professores. *“Os alunos têm influência”* e são os alunos, com as suas características, com os seus problemas, com a sua determinação e vontade que, ano a ano, contribuem para o sucesso ou insucesso de uma escola. A influência desta variável conduziu a entrevistada a considerar que *“eu posso ter sucesso numa determinada disciplina em 2 anos consecutivos e no ano a seguir ter um insucesso grande”*. Esta é uma realidade, em qualquer escola. *“Agora temos de saber porque é que tivemos insucesso (...) [e] combater isso..., para depois ter outra vez sucesso”*. A ideia de que *“já temos sucesso e”* já alcançamos os objetivos, de que não é preciso fazer mais nada, *“não existe”*. Segundo referiu, nesta escola como em qualquer outra, *“não podemos cruzar os braços”*. Tem que se trabalhar, que se reformular, que se adaptar, que se fazer de novo e *“cada vez se trabalha mais (...) para o sucesso com os alunos”*. O sentimento de trabalho acabado, aquela sensação de que tudo foi feito e nada mais se pode fazer, *“isto não acontece”*, não faz parte da vida de uma escola.

CONTRIBUTOS PARA O SUCESSO

Falar sobre o sucesso alcançado é, por um lado, rever o trabalho feito e, por outro, perspetivar o futuro. Esta premissa é partilhada por esta diretora quando afirma *“eu acho que nada nos impede de ser uma escola de mais sucesso”*.

É com esta visão positiva de sucesso construído que a entrevistada declarou que *“não há forças de resistência (...) [porque] nós queremos e temos de trabalhar para isso”*. Contudo, há constrangimentos a diferentes níveis e em diferentes áreas de atuação que não se podem ignorar.

Em primeira instancia há que reconhecer que a subjetividade implícita no conceito de sucesso é conducente a uma análise que, vista de diferentes perspetivas e por sujeitos diferentes, condiciona os fins, ou seja, depende do ponto de vista de cada sujeito a



avaliação final que se pode traduzir em sucesso e/ou insucesso. Ou seja, o que para uns é visto como sucesso, para outros é simplesmente o normal funcionamento da escola e, para outros, ainda mais exigentes, pode revelar-se como insucesso.

Para além da carga de subjetividade intrínseca, há a realidade dos factos, e contra factos não há argumentos. Tal como relatou a entrevistada, esta é uma escola onde reconhecidamente há sucesso. Esta conclusão advém do processo de autoavaliação realizada pela escola, de cuja análise resulta a identificação de alguns constrangimentos mas também fatores potenciadores, que se situam em domínios diferentes que passamos a elencar:

- metodologias de trabalho – projetos, ações de humanização, formação em e para a cidadania ativa;
- prestação de contas junto da comunidade – professores, pais, alunos, outros parceiros;
- prestação de contas no aspeto da gestão administrativo-financeira – regras e prestação de contas;
- perspetivas de futuro – que mudanças, que exigências.

Quanto ao primeiro aspeto – metodologias de trabalho, depreende-se que estas primam pela conceção de projetos inovadores, pela participação ativa em ações de humanização, com envolvimento direto dos alunos, no sentido de os enriquecer e sensibilizar para as questões sociais fomentando, assim, a formação em e para a cidadania ativa.

A entrevistada considerou que a celebração de protocolos com entidades locais é sempre uma mais-valia para a consecução dos objetivos a que a escola se propõe, e isto sucede para cada projeto que cria e que quer ver implementado com êxito. Referiu que “*é muito importante fazer as parcerias, quer (...) estas [sejam] parcerias sociais, humanitárias, quer parcerias a nível científico*”.

Por outro lado, enfatizou que “*procuramos sempre entrar em projetos de carácter humanitário (...) [e] procuramos que os nossos alunos entrem naquele contexto de*” ajuda solidária e consciente mas, desinteressada. Acrescentou que “*é muito importante a escola colaborar no voluntariado como uma forma de humanização da escola*”.

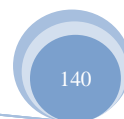


No sentido de ilustrar esta situação relatou alguns exemplos de ações que considera positivas para o desenvolvimento do espírito de voluntariado, referindo que os alunos “fizeram (...) o almoço dos sem-abrigo”, e que esta ação obrigou a um trabalho de ‘campo’ porque houve necessidade de proceder à identificação de casos, ao diálogo com eles e, por fim, à interação com os mais desfavorecidos. Conseguiram levar vários elementos à escola, e os alunos colaboraram no serviço de distribuição da refeição, na animação do momento, na ornamentação do espaço, na receção e no acompanhamento durante o almoço, e tudo decorreu de uma forma desprendida, isto é, sem esperar nada em troca. Num outro momento, no presente ano letivo, “fizeram para as crianças, [para] os filhos de famílias carenciadas”, uma ação idêntica que visou minimizar o forte impacto das dificuldades económicas na tradicional festa de natal. Deste modo houve troca de presentes. Está, segundo disse, em agenda, “uma campanha de recolha de roupa” cujo objetivo é, mais uma vez, colmatar as dificuldades económicas do momento atual. Destas ações decorreram e decorrerão tarefas em que os alunos se envolvem, tendo em vista as questões da humanização da escola, condição que considera muito importante no âmbito do desenvolvimento da prática de cidadania.

Uma outra situação que fez questão de mencionar, e que reflete o impacto destas ações de humanização da escola, é o voluntariado social. Referiu que “geralmente temos alunos que se dedicam ao voluntariado” e que trabalham em instituições, um pouco por toda a comunidade em que a escola se insere, desenvolvendo sempre ações de interajuda solidária. Neste contexto acrescentou “eu, por acaso, tenho aqui um conjunto, um grupo de (...) colaboradores, de professores que vestem muito a camisola”, isto é, que corroboram esta visão humanista da escola e que colaboram com o desenvolvimento destas ações.

Um segundo aspeto importante circunscreve-se no âmbito da relação com a comunidade e no contributo que esta dá para o sucesso da escola, numa lógica de prestação de contas junto da comunidade – professores, pais, alunos, outros parceiros.

No que concerne aos professores, tal como referiu, há um grande empenho em “conquistar” os pais para que estes se envolvam mais na vida escolar dos filhos. Tal como reconhecidamente explicou, “temos os professores que se sacrificam no sentido de poderem estar às seis e meia (18:30h), quando saem à uma e meia (13:30h) [que] vêm de propósito para falar com um pai ou outro que não pode estar à hora do atendimento”. Por outro lado, disse, há os “diretores de turma, [que] fazem tudo e mais alguma coisa para





receber os pais”. Porém, reconheceu, “*a maioria esmagadora não vem (...) há um afastamento cada vez maior (...) [é notória] (...) uma diminuição muito elevada a nível de participação dos pais [inclusive] a nível da sua associação de pais e encarregados de educação*”. Contudo, afirmou, há determinadas reuniões em que a percentagem de presenças de “*encarregados de educação, o que nós já consideramos muito bom*” ronda os 50%, o que é positivo. Reconheceu, no entanto, que a “*relação com os pais, com as famílias [não é fácil, tendo afirmado que] o que está a acontecer é que (...) temos algumas dificuldades*”.

Ainda dentro deste aspeto, importa realçar a importância atribuída às parcerias e ao contributo dos intervenientes que proporcionam à escola uma participação ativa e pertinente, uma vez que “*estamos a aumentar os nossos cursos profissionais*”. As parcerias estabelecidas permitem, a custo reduzido, desenvolver determinados aspetos, sejam eles curriculares ou extracurriculares, de caráter académico ou prático, junto dos alunos, em diferentes áreas dos cursos científicos ou profissionais que são oferecidos. Para dar resposta a todas as solicitações, salientou, “*cada vez mais temos que ter parcerias*” e ser criteriosos na sua seleção.

É, contudo, neste domínio que, conforme referiu, se verifica a existência de alguns constrangimentos que podem colocar em causa o sucesso da escola. Deste modo, pode considerar-se “*como resistência a ser uma escola de sucesso (...) a qualidade dos alunos, as condições socioeconómicas dos alunos, a falta de dinheiro*”, entre outras.

Porém, numa escola têm de ser encontradas respostas para todas as situações e, perante a situação, a entrevistada foi perentória ao afirmar “*eu acho que nós também temos de combater isso (...), nós sabemos que cada vez [mais] temos alunos com mais problemas, [mas] são situações que nós [de forma célere] temos que resolver*”. Sem margem para dúvidas, acrescentou “*eu parto do princípio..., [que] querendo se consegue muita coisa. Temos que resolver (...), se não é (...) melhor é pior mas, temos que resolver*”. E, neste caso em concreto, apresentou uma solução a que a escola recorre para colmatar as situações de alunos com dificuldades acrescidas em áreas concisas. Na tentativa de minimizar o impacto dos resultados menos positivos dos alunos em algumas áreas disciplinares, referiu, “*nós criámos (...) de 2ª a 6ª feira, o bloco da hora de almoço, [e] temos a sala de estudo de biologia e geologia cheia*”. Esta opção de criar momentos de estudo, monitorizados por um grupo de professores e durante a hora de almoço, é a mais

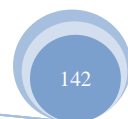


viável porque, como justificou, “*na hora do almoço é o que resulta mais, porque ao fim do dia eles vão para casa, e portanto não temos*” alunos (muitos) para dar esse apoio. Neste espaço estão “*permanentemente, 1 ou 2 professores que dão apoio aos alunos, tanto na zona da físico-química, como na zona da biologia*”. Este é apenas um exemplo mas, como disse, “*temos outros professores pois..., têm outras atividades, portanto, isto é fundamental, este apoio, é fundamental e isto [é o] que temos que gerir*” para ultrapassar barreiras, para vencer desafios e atingir o tão ambicionado sucesso.

O sucesso educativo de uma escola que transparece para a sociedade, não se limita aos resultados escolares dos alunos, nem ao grau de satisfação manifestado pelo grupo de professores que nela trabalham, nem tão pouco à opinião dos responsáveis. Contudo, baseado no resultado da análise dos diferentes momentos de avaliação, estas variáveis têm o seu peso. Há, efetivamente, todo um conjunto de outras componentes, de outras variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e se revêm no resultado final da avaliação da própria escola. É neste contexto que se procede a uma análise da componente que, ao nível da gestão administrativo-financeira, nos fornece indicadores que nos permitem aferir acerca da definição de regras e da prestação de contas neste domínio.

A entrevistada partilha esta nossa opinião e manifestou-a dizendo que “*acho que todos nós temos (...) [de] prestar contas, uns de uma maneira outros de outra*”. Independentemente das funções e/ou papéis atribuídos a cada um dos elementos que exercem funções numa escola, “*cada um, tem as suas competências*” e cada um tem de responder pelo trabalho que desenvolve. Reforçou esta posição ao afirmar “*todos eles têm que intervir cada um na sua*” área, e fazê-lo de uma forma que se revele, o mais possível, coerente e evidente.

Também aqui a entrevistada expôs os seus argumentos. Referiu que “*quem está mais relacionado (...) [com] a direção tem que gerir os recursos (...) quer recursos humanos, quer recursos financeiros*” no sentido de encontrar a melhor resposta possível para solucionar os problemas inerentes a toda a envolvência de uma escola. Como o objetivo central de uma escola é, na opinião da entrevistada, sempre a satisfação dos interesses dos alunos e da comunidade em que esta está inserida, todos se unem “*no sentido de proporcionar ao pessoal docente que, efetivamente, dê um ensino de qualidade, [isto é] provoque (...), um ensino de qualidade que provoque as aprendizagens dos alunos e tenha resultados*” positivos.





No que concerne às lideranças intermédias, deixou claro que estas “*são fundamentais* [pelo que] *nós estamos a apostar nas lideranças intermédias para a melhoria da [escola], para a [melhoria do] (...) sucesso*”. A intervenção dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e, mais diretamente, dos professores “*dentro da sala de aula, é fundamental*”.

Assim, aos professores, que têm o papel central em todo este processo, cabe a tarefa de “*através [da adoção] de estratégias [adequadas] (...) levar [os alunos] ao sucesso*” ou seja garantir que todos em igualdade de circunstâncias alcancem os melhores resultados escolares.

Tal como referiu, “*o pessoal não docente*” tem, do mesmo modo, um papel importante a desempenhar e que influi, ainda que indiretamente, no resultado final. Tal como afirmou, “*trabalhamos muito com o pessoal não docente a nível*” do controlo de comportamentos e atitudes que, manifestamente, menos se adequem ao contexto escolar. Cabe-lhes o papel de, fora da sala de aula, “*chamar à atenção*” sempre que presenciem atitudes desadequadas, abordando os alunos de forma cordial com um simples “*tem cuidado, (...) não podes fazer isto*”, sempre e só no sentido de prevenir a disseminação.

Depois, afirmou, “*nós tentamos que as boas práticas sejam, sempre, divulgadas na escola e temos situações de boas práticas*”. Há também “*aquelas situações que, às vezes, se detetam e que não são boas práticas (...) não pomos, como a avestruz, a cabeça debaixo da areia, pelo contrário, tentamos sempre que essas se transformem*”, não se repitam, e se constituam como fator de mudança, de melhoramento.

No sentido de elucidar sobre a forma de agir, referiu que a escola tem um Regulamento Interno, claro, direcionado e exequível, pelo qual se regem para que o sucesso seja uma realidade atingível e não uma meta a atingir.

Relativamente ao futuro, e no que concerne a mudanças, esclareceu que “*neste momento o grande desafio, ou o maior desafio da escola é (...) [a alteração da lei da administração] tem a ver com as próprias agregações (...) e isso tem causado (...) [alguma] instabilidade*” e um certo sentimento de incerteza que, quer se queira ou não, se repercute no ambiente vivido na escola, com as devidas consequências, sejam elas positivas ou negativas.

Tal como afirmou, é sabido que “*nós estamos em processo de mudanças (...) isto tudo vai-se desmoronar (...) a realidade com que eu tenho trabalhado [hoje] para o*



desenvolvimento desta escola está a terminar”. Muito embora não tenha desistido de cumprir as metas delineadas aquando da sua entrada como diretora, em termos de futuro, de novas propostas, declarou *“nem penso nisso porque a realidade que me levou a concorrer”* já não existe. Mudou. Agora, em termos de *“perspetivas é esperar para ver o que é que vai acontecer”*. Deixou no ar a ideia de que, depois, quando houver alguma definição, algo concreto, logo se pensa nisso.

Há, contudo, algumas perspetivas, algumas críticas, algumas preocupações que estão implícitas no desempenho das funções de que está incumbida, e que também deixou antever.

A título de exemplo relatou que *“o que me preocupa mais, [e] se eu tivesse poder o que (...) eu fazia, [era alterar] nas direções das escolas, [isso] mudava”*, era a centralização de funções. A maior preocupação que revelou relaciona-se com a parte da gestão financeira. Assim, afirmou *“eu penso que por muita formação (...) [que se procure e se faça] nós temos de ter sempre alguém que seja um especialista na matéria (...) [porque] eu continuo na mesma, a parte da gestão financeira é aquela que mais me preocupa”*. Deste modo, referiu, *“uma das coisas que eu mudava era proporcionar às escolas um gestor financeiro”*. Os outros aspetos são, de uma forma mais ou menos confortável, facilmente resolvidos, temos competência para os resolver e, *“o resto (...) Não”*, não mudava.

No que concerne às perspetivas de futuro, às exigências, partilha a opinião de que a própria evolução das sociedades dita uma série de requisitos que não deixam grandes alternativas senão a de acompanhar, sob pena de nos destacarmos pela negativa. Assim, explicou, desenvolvem-se na escola alguns projetos e atividades que comprovam bem este acompanhar da evolução social. Relatou: *“nós somos uma escola muito participativa”*, nós *“temos um blogue de filosofia, que tem grande impacto a nível nacional, a “dúvida metódica”*, entre outros, *“porque isso ‘blogues’ há de toda a maneira e feitio”* que dão alguma visibilidade ao que de bom se faz nesta escola.

Mas, com algum desalento, revela a sua insatisfação porque, diz que não basta pensarmos que *“nós somos uma escola que faz muitas coisas (...) [e] eu às vezes acho (...) que não transpiram muito lá para fora”*. Isto é, a entrevistada pensa que falha a divulgação, que a comunicação é deficitária. Esta constatação advém do desabafo que relatou, e que coloca em evidência o trabalho feito e não divulgado. Como disse: *“causame, às vezes, uma certa pena (...) tenho muitos colegas que fazem muita coisa, que*



trabalham muito, que fazem muito com os alunos e que não transpira (...) que não sai [do circuito fechado da escola], (...) que a comunidade não conhece (...) [que] não se vê". E o trabalho desenvolvido, o esforço feito, o empenho com que é feito e o resultado final deviam ser conhecidos de todos e por todos. Do seu ponto de vista, eles "têm sido espetaculares".

Claro que há aspetos positivos e, declara, *"nós, quando nos reunimos, diretores e partilhamos"*, estamos a dar provas disso mesmo. A partilha de boas práticas, o diálogo com outros diretores, mesmo que informais, deixam o sentimento de satisfação, um sentir de missão cumprida que nos apraz porque, como relatou e considera que é prática comum, *"procuramos sempre que aquilo (...) que se considere que é uma boa prática numa escola, seja implementada na outra"*.

ESTILO DE LIDERANÇA

O estilo de liderança desempenhado abre caminho a que se conheça o tipo de líder que a desenvolve. A entrevistada começou por expressar-se afirmando *"se eu quero ter sucesso"*, tenho que envidar esforços nesse sentido. Nesta perspetiva, o trabalho e empenho de cada um dos intervenientes é essencial para que se obtenham resultados que reflitam esse trabalho. Assim, relatou, *"eu parto do princípio de que as pessoas têm de se apropriar das situações"*, têm de ser criativas, audazes e cooperantes, para conseguirem bons resultados. Têm de conceber e partilhar as suas criações, as suas ideias, enfim, *"é a tal partilha"* de que se fala nas escolas. Deste modo, referiu que procura desenvolver *"uma liderança baseada na partilha"* que, do seu ponto de vista, se preconiza *"uma liderança que trabalha mais para o sucesso (...) tem que ser uma liderança partilhada e cooperativa."*

Neste contexto, referiu, *"eu tenho é que provocar nas lideranças intermédias situações que possam contribuir"* para que o sucesso aconteça. *"Eu estou muito ligada á parte das lideranças intermédias (...) [e considero que] uma das formas das lideranças intermédias terem (...) mais colaboração, mais compromisso, mais responsabilização face aos elementos do (...) conselho de professores é"* fazer com que eles sejam levados a apresentar propostas de melhoramento exequíveis, então, tenta que surjam propostas nesse sentido. Assim, assumiu que pode sugerir situações conducentes a *"mudanças a nível*

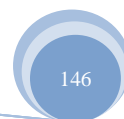


metodológico do ensino em sala de aula” mas, fundamentalmente, tenta que se vão “fazendo projetos, [ou] preparando aulas em conjunto, (...) [ou] trabalhando em grupo (...) ou reunindo mais [ou seja] eu tenho é que provocar isto” para que se efetive e se alcance o que se pretende, isto é, se minimize “o problema que nos preocupa muito, (...) os resultados, as aprendizagens” dos nossos alunos. Referiu ainda que “em todos os conselhos pedagógicos fazemos um ponto de situação. De tudo. Como é que estão a funcionar as estruturas pedagógicas, como é que efetivamente está a ser o ensino em determinadas disciplinas, determinados cursos (...) [para que] as tais lideranças intermédias, junto dos restantes professores, tenham, também, conhecimento desta situação” e atuem em conformidade com as decisões, com as tomadas de decisão assumidas.

A par do sucesso nas aprendizagens há outras preocupações que foram expostas e que importa referir. Em termos de cultura de escola declarou “*tenta-se que seja um sítio agradável para todos*”, onde todos se sintam bem e tenham um desempenho que reflita esse estado de espírito. Nesta perspetiva, não podem esquecer-se os aspetos comportamentais. Trata-se de uma escola secundária e, como fez questão de mencionar, “*eu não aceito que um homem de 20 anos falte ao respeito a um professor (...) de maneira nenhuma*”. Deste modo, referiu, “*logo que haja situações graves ou muito graves, automaticamente o diretor de turma põe na minha secretária e a situação é logo [resolvida], há logo atuação (...) de acordo com estatuto do aluno, obviamente, mas atuamos [rapidamente e] de uma forma firme*”.

Esta forma de estar em contexto educativo, obviamente resulta, como explicou, de dois pontos, considerados eixos essenciais: a cultura de escola e as estruturas organizativas. E isto porque, como afirmou, “*temos uma cultura de escola (...), nós temos um lema*” e “*nós em todos os conselhos pedagógicos há um ponto onde falamos disto*”.

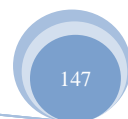
A preocupação número um é o resultado das aprendizagens dos alunos. Porém as aprendizagens dos alunos não se resumem ao aspeto académico mas, também, ao aspeto do desenvolvimento global do aluno, enquanto ser humano e social e, como enfatizou, “*tudo isto faz parte do nosso plano de estratégia*”. É por esta razão que “*o nosso plano estratégico (...) é, realmente, melhorar os resultados*”, mas melhorá-los em todos os domínios: cognitivo, humano e social, daí a preocupação com os resultados nacionais, com o desenvolvimento de atividades que promovam a humanização da escola.





Para viabilizar os objetivos definidos, referiu, *“uma das situações é criar a nível de disciplina os tais projetos inovadores, dentro ou fora da sala de aula”*. *“A realidade é esta, queremos melhorar desta maneira assim, assim e assim (...) o que é que vamos fazer para melhorar?”*. Claro que, conforme mencionou, *“isto partiu da liderança (...) agora não nos compete a nós fazer esses projetos”*. Para que resulte é preciso envolvimento, cumplicidade, e há toda uma equipa de intervenientes, desde as lideranças intermédias, aos professores, alunos e demais entidades e parceiros que, depois, dão corpo aos projetos e cumprimento às atividades para se alcançarem os objetivos dos mesmos., Tal como explicou, *“eles é que dizem”* o que pretendem fazer e como o pretendem fazer. Reconheceu que o papel dos professores é, neste domínio, de importância fulcral. De uma forma muito particular, deu enfoque ao facto de os professores terem de *“estar envolvidos eles próprios (...) [naquilo] que eles vão trabalhar”* e, acrescentou, *“eles têm que o fazer, têm que estar envolvidos, senão não há nada que resulte”*. Considera, e relatou ainda, que *“são eles próprios que têm de fazer e implementar (...), [que] emotivamente têm que estar ligadas àquilo”*, isto é, *“têm que se envolver naquilo que estão a fazer mas, envolvendo criando”* e isto, tem que coexistir uma relação entre o trabalho proposto e o seu proponente e, comentou, esta forma de encarar as situações *“é algo que está a resultar”*.

Posteriormente, e decorrente desta ‘liberdade’ de ação, há toda uma organização que, em termos processuais, carece da definição de procedimentos conducentes à consecução dos projetos. Para melhor perceção, foi referido pela entrevistada que há projetos a nível disciplinar, designadamente na área curricular de Matemática, área sempre envolta em polémica, em que os professores, através das lideranças intermédias, se organizam autonomamente. Relatou que *“por exemplo, o projeto de matemática (...), eles têm (...) 3 vezes por semana”*, ou seja, a cada semana três tempos são usados no desenvolvimento deste projeto. *“Uma das vezes é uma aula prática em que estão 2 professores dentro de uma sala de aula (...) temos o par pedagógico na sala de aula (...) para que os alunos (...) [possam] criar o ritmo de prática, digamos assim, de exercícios, etc, [e esse trabalho é acompanhado] pelos dois professores”*. Outras vezes este trabalho é desenvolvido em contexto de salas de estudo ou na modalidade de aulas de apoio. Depende da capacidade organizativa e das necessidades de cada grupo de trabalho. E, mais uma vez referiu, *“isto faz parte do plano estratégico da escola”*. Refira-se, também, que isto só é possível se, como nos disse, nos reportarmos ao facto de estarmos em contrato de autonomia, ao





crédito horário que essa situação nos proporciona e à gestão que, a seu tempo, foi feita dos recursos humanos. Como explicou, “*são tomadas muitas medidas*” tomadas em diferentes domínios de ação e, se em algumas situações a tomada de decisão “*passa pelas lideranças intermédias, [em outras] passa por fazer projetos inovadores a nível disciplinar*”.

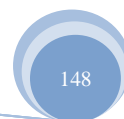
Um outro aspeto que se pode considerar positivo nesta escola prende-se com a oferta formativa que existe. Claro que esta oferta, como referenciou a entrevistada, “*depende um pouco da política ministerial e da política das direções regionais*”, a quem cabe dar o aval mas, “*há uma auscultação*” dos interesses dos alunos e da escola.

Como referiu, em primeira instância, o assunto é colocado e analisado em Conselho Pedagógico. Depois vai aos departamentos para aferir do interesse da proposta face aos “*resultados escolares dos alunos (...)* [que] *é..., efetivamente, o nosso grande ‘cavalo de batalha’*”, e só depois, em termos de oferta formativa, são tomadas decisões.

Assim, disse, “*em relação à oferta formativa, os diretores são chamados*”, e após a auscultação da escola “*nomeadamente [para] a oferta formativa, que tem a ver com os cursos profissionais*” são as entidades superiores que dão, ou não, deferimento. Mas não podemos esquecer que todos estes pressupostos partem dos resultados dos alunos porque, como reforçou, “*é, realmente, cada vez melhorar mais os resultados escolares dos alunos*” o que está em causa.

Outra situação que considerou positiva e que lhes permite agir com alguma autonomia tem a ver com “*o processo de autoavaliação, [e] da avaliação externa*”. Acrescentou que “*em relação ao processo [de autoavaliação] (...)* “*nós conseguimos o contrato de autonomia porque concorremos com o nosso projeto de autoavaliação*” e, portanto, ele é para ‘nós’ (eles) o referencial número um, o pilar sempre presente, a par da avaliação externa, na definição dos planos estratégicos a implementar.

Por fim há a partilha entre escolas que se revela, também ela, importante. Há, como referiu, uma certa relação de cumplicidade entre os diferentes diretores, “*é muito normal*” “*Às vezes reunimos uma grande parte dos diretores, (...) aferirmos (...) procedimentos (...) e aferimos muito..., critérios (...), há sempre uma comparação de processos e procedimentos*”. Por vezes acontece, assim relatou, “*nós reunimos frequentemente ao almoço e só discutimos escola*”. A escola está presente em todos os encontros formais e informais e “*o relacionamento é muito bom*”. Expomos situações, relatamos ocorrências e “*tentamos que as boas práticas duma escola*” sejam partilhadas e extensivas a outras





escolas. “*Há uma partilha, e muitos encontros. As partilhas ..., é muito bom (...) é sempre bom*” e aliciante participar nestes encontros.

CARATERIZAÇÃO DO LIDER

Em primeiro lugar refira-se que a entrevistada afirmou: “*nunca pensei ser diretora*”. Porém revela ter consciência do seu papel, do desempenho que lhe é exigido e das limitações inerentes ao próprio cargo. Afirmou, perentoriamente, que “*o diretor tem de ter consciência de uma coisa: hoje estou aqui mas amanhã posso não estar*”, e reforça esta posição dizendo que “*enquanto estiver aqui, tenho uma função a cumprir (...) [e] cumprom a da melhor maneira que sei, que aprendi e que tento sempre aprender*”, no sentido de melhorar. Depois, reafirmou, há “*aquela filosofia da escola (...) que é melhorar constantemente (...) [e que] nós, na direção, também é aprender sempre, aprender sempre, estar em cima dos acontecimentos, aprender sempre*”. Esta atitude de formação contínua e permanente ao longo da vida “*faz parte da cultura de escola*”, da identidade que se instituiu desde o princípio, desde os primórdios desta instituição escolar, tal como evidenciado anteriormente.

Todavia, reconhece a entrevistada, há alguma individualidade no seu desempenho uma vez que, confirmou, “*eu também sou otimista (...) [penso que] desde que se queira e que se trabalhe nesse sentido*” tudo se consegue. Reforçou com um pensamento pessoal, “*tenho outro lema que é: quando as pessoas querem fazem*”. Esta forma de estar em liderança deixa antever alguma flexibilidade e algum respeito pela individualidade de cada um e de todos quantos lidera. Uma outra afirmação que atesta esta nossa ilação advém da atitude assumida face à forma como comunica com os colegas e como consegue que estes se envolvam e colaborem. Por norma, relatou, não diz “*é preciso fazer*”, mas sim: “*vejam lá, através de um projeto, etc, o que é que acham que tem que se mudar*” para melhorar o sucesso dos nossos alunos, da nossa escola.

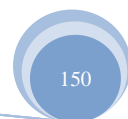
Por outro lado considera que a liderança arrasta consigo algumas exigências que carecem de algum conhecimento explícito, mas também, e sobretudo, de alguma capacidade para liderar. Ao afirmar “*eu acho que tudo se pode [fazer e aprender, que] tudo se pode criar (...) [mas, para se ser líder] (...) as pessoas têm de ter capacidade para liderar*” deixa antever, exatamente, esse seu esforço e essa sua capacidade de líder.



Reforçou dizendo “*é preciso ter uma certa*” apetência natural para o desempenho deste tipo de funções, “*tem de haver alguma capacidade*” inata que facilite este trabalho. “*Como é que se cria essa capacidade, se é através do trabalho, se é através da prática ou se é através de formação (...), não sei, mas tem de haver alguma capacidade para liderar*”.

Neste contexto, identificou algumas diferenças entre as capacidades e as competências para se ser um líder. Reconheceu que “*uma coisa é capacidade outra coisa são as competências*”. Afirmou categoricamente que “*é fundamental que o líder tenha (...) capacidade de liderança (...) porque um dos grandes desafios [colocados] ao líder é o problema (...) dos recursos humanos*” que constituem uma das maiores provações do líder. Uma gestão linear dos recursos humanos pode gerar situações de instabilidade e de conflito interno cujas consequências, inevitavelmente, são prejudiciais para o desenvolvimento da liderança e para o sucesso da instituição liderada, uma vez que geram situações de desconforto. Ciente desta realidade, alvitrou que “*é muito fácil eu dizer que é preciso fazer A e B e C. (...). Isto é muito fácil de dizer (...) o que é que é difícil? É fazer com que isto aconteça mesmo*”. Ou seja, é preciso alguma sensibilidade para tratar as questões que envolvem pessoas, os seus sentimentos e afetos, os seus interesses e objetivos de vida, a sua disponibilidade e capacidade de resposta.

A comunicação, a forma de abordagem é, também ela, uma questão a ter em linha de conta quando se assume uma liderança. Declarou “*isto é que é complicado*”. É preciso sensatez, alguma subtilidade na comunicação e capacidade de observação porque cada caso é um caso. “*Eu posso dizer: olha é melhor reunir porque [há decisões a tomar] (...) [ou] façam favor de reunir e decidir (...) [ou ainda] é bom que cada (...) grupo disciplinar comece a pensar assim e ver como é que...*” para se implementar determinadas medidas que visem o sucesso dos alunos. E, continuou, “*agora o problema é fazer com que isso aconteça. (...) É muito fácil dizer, [e] as pessoas percebem (...) [claro que] não há ninguém que não perceba*”. Ficou perceptível a ideia de que quando se é diretivo não se é bem aceite, por isso opta por esta forma de abordagem que, no seu entender, é a que melhores resultados conquista. Assim, a dificuldade não reside no facto de ter ideias, em apresentar propostas, mas sim em “*fazer com que as coisas aconteçam (...) isso é que é difícil*”, reconheceu. E, considerou, “*esse é o grande desafio do líder. O líder tem que fazer com que as coisas aconteçam na escola (...) e portanto eu creio que há [aqui exigência de] uma capacidade*”, a de ser líder e a da comunicação. Por outro lado, acrescentou, o líder



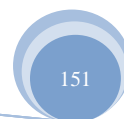


“tem de ser uma pessoa organizada (...), uma pessoa trabalhadora (...), uma pessoa disciplinada (...), uma pessoa com experiência (...), uma pessoa que se faça ouvir na escola”, isto é, tem que ter alguns requisitos básicos imprescindíveis ao desempenho de funções desta natureza. E, continuou, *“depois há as competências que se vão adquirindo (...) indo para formações (...) fazendo mestrados (...) pronto (...), tem que [se] ter capacidade”*. Complementou esta sua forma de pensar, dizendo, *“eu penso que..., sim, nem toda a gente, nem toda a gente pode ser”* um líder, um bom líder.

Para além das capacidades inatas, há aquelas que se adquirem com o tempo, com as experiências de vida, com a prática, como referiu, *“com o trabalho do dia-a-dia”*, com o empenho pessoal que induz pelos caminhos da formação. Depois há também a auto-formação, e justificou referindo *“fiz só, recentemente, uma formação”* que contribuiu para *“as tais competências construídas”*.

Mais que esta opinião sobre a liderança e o desempenho do líder, a nossa entrevistada deixa-nos, ainda, algumas evidências da sua forma de trabalho e que se prendem com as suas características pessoais. Disse, comigo *“tem que ser... pão - pão, queijo - queijo”*, não no sentido da imposição, mas no aspeto da clareza do discurso. Concretizou, dizendo, *“não vale a pena entrarmos em grandes..., grandes conversas teóricas”* que não conduzem, claramente, a lado algum. Acrescentou, ainda, *“nós, às vezes, no ensino, complicamos o que é fácil. E nós, professores, somos as pessoas que mais complicam o que é fácil”*. Mais uma vez ilustra a situação com um exemplo que evidencia a sua atitude face aos outros. Afirmou, *“eu tenho alguma dificuldade de dizer: vire-se para a direita (...), eu tento levar as pessoas (...) [e procuro dizer] é possível virares para a direita ou podes virar para a direita, ou o que é que achas de te virar para a direita”*. E, novamente referiu que, tal como pensa, *“não é difícil dizer vira para a direita. O que é difícil é fazer com que as pessoas virem para a direita”*. O problema reside na comunicação e, *“aí, é que é preciso ter algum cuidado na maneira como se diz, o que é se diz”* e em que contexto se diz. Apesar desta prática, reconheceu que neste aspeto *“ainda tenho que adquirir mais competências [e] tenho plena consciência disso”*.

Evidentemente que há situações e constrangimentos que causam alguma ansiedade. A especificidade de algumas das áreas de ação são uma delas, como afirmou, *“porque nós não temos [formação específica mas] (...), nós temos de saber tudo (...). Temos de saber a legislação do trabalho, tem a ver com os professores contratados (...), a legislação de*





aluno (...) as outras legislações, o que tem a ver com as contratações dos recursos humanos". Esta vertente exige um conhecimento e uma forma de atuação para a qual, ficou perceptível, não tem grandes competências e isto provoca alguma insegurança. De uma forma refletida, declarou, *"é o que eu digo: o meu grande medo de estar aqui é estar a fazer alguma coisa mal, convencida de que estou a fazer bem, sem ter consciência de que estou a fazer, que estou a fazer [errado e], isto para mim é, um pesadelo. É um pesadelo autêntico"*. Completou referindo que *"essa parte da gestão dos recursos humanos, que é a parte administrativo-financeira (...) [a par do] gerir bem os dinheiros públicos que é outra grande preocupação"*, obrigam a um estado de alerta e a um exercício de (auto)reflexão constante porque *"estamos sempre a ler, a informar[mo-nos], a ter muito cuidado"* no sentido de evitar o erro. Acrescentou, ainda, *"eu penso que até fazemos bem porque temos medo de fazer mal (...), [como] não temos essa formação, não somos gestores, não somos economistas"* então, sempre que há dúvidas questiona-se a Direção Regional, os outros diretores, o próprio Ministério da Educação, colocam-se questões *online* pelo telefone ou presenciais, a fim de saber como decidir e de que forma se pode decidir, como fazer sem desrespeitar a lei nem prejudicar quem quer que seja. A entrevistada não revelou ter dúvidas ao afirmar que *"estou a trabalhar com dinheiros públicos, convencida de que estou a fazer bem"*, e também em reconhecer que *"preciso de mais formação, que é no âmbito da legislação laboral"*.

Um outro constrangimento tem a ver com as características pessoais, com os traços de personalidade que deixa evidentes. Foi perentória ao dizer *"eu funciono: é tudo para ontem. Tudo tem que se resolver e tudo para ontem. Esse é o meu grande lema. (...) Sou..., sou muito agitada e (...), tem que se [resolver tudo no menor espaço de tempo], e fico sempre com aquela preocupação"* o que causa algum desgaste ao nível emocional mas, também, 'obriga' a que se faça, se decida em tempo oportuno.

A clarividência e transparência desta forma de estar em contexto educativo e, particularmente, no desempenho do cargo de diretora tornou-se mais perceptível quando declarou *"sou [uma] defensora acérrima de processos de autoavaliação e de monitorização das escolas, em qualquer situação"*. O contributo retirado das conclusões deste processo constituem-se como pilares do delinear de novos projetos, de novas perspetivas para o futuro, de mudanças que se perspetivam sempre no caminho da melhoria. Depois, continuou, há a partilha. *"Nós, quando nos reunimos, [os] diretores e*



partilhamos” as nossas vivências, as nossas práticas e conclusões, nós *“procuramos sempre que aquilo que (...) se considere que é uma boa prática numa escola seja implementada na outra”*, mas não sem primeiro se adaptar porque *“cada um, [cada escola / agrupamento] tem a sua especificidade e, portanto, eu acho que nada”* é copiado integralmente. Apenas as ideias são levadas e trabalhadas para que resulte.

Uma outra dedução que se retira da conversa com a entrevistada transporta-nos para ao patamar de liderança que se vive num sentido de coletivo, onde o facto de partilhar as práticas desenvolvidas é conducente a que o trabalho, e a própria responsabilidade, sejam partilhados. Tal como afirmou, *“não é ‘eu fiz’ (...), não é o diretor, pessoa, que está em causa, digamos assim, é a sua (...) escola, digamos é a instituição”* que trabalhou para que se fizesse, e a forma de o comunicar é *“já fazemos, [ou] na escola faz-se ou na escola fez-se”*. Esta forma de apresentar os resultados reporta-nos para a importância das lideranças intermédias, tão evidenciadas por esta diretora, que declarou *“é muito difícil centrar o sucesso numa coisa numa única pessoa”*. E, a título de exemplificação, relatou se *“houve sucesso a biologia, então o diretor é que foi culpado do sucesso a biologia. [Talvez] uma partezinha porque chamou e disse: ó meus amigos, olhem que os nossos resultados a biologia e geologia foram muito maus!”* e isso levou ao desenvolvimento de determinadas práticas que contribuíram para a alteração dos resultados. Uma outra situação apresentada refere-se à avaliação. Recorrendo à mesma técnica, um diretor pode sugerir aos colegas: *“vejam lá, em termos de avaliação”* o que é que se pode fazer para melhorar? E, *“então, a quem é que se deve, efetivamente, todo o processo de mudança para que (...), os resultados melhorassem? [Quem são os responsáveis?] São os professores”*. É neste contexto de responsabilidade partilhada que a entrevistada lembrou que tudo passa pela *“tal visão que pode haver (...) [de que] para se mudar, para se melhorar isto, tem que se trabalhar”*. Tem que haver um trabalho conjunto, importa conhecer e assumir as responsabilidades individuais, e estas têm que ser, por um lado, exigidas e, por outro, reconhecidas. Há, portanto, como assumiu, *“todo um conjunto de pessoas a trabalhar para a mesma finalidade (...) [e] é muito difícil estar a dizer: esta escola tem estes resultados, olha, é o diretor”* é que é o único responsável.



7.1 Discussão de Resultados

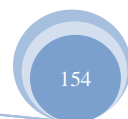
A subjetividade intrínseca ao conceito de sucesso e de liderança exige uma forte capacidade de observação dos factos e uma capacidade de leitura que vá para além das situações relatadas, ou seja, exige que se tirem ilações, se observem conclusões e se façam inferências. O que para uns é liderança, para outros, não passa de governança; o que para uns é sucesso, para outros, mais não é que simples alcance de resultados óbvios.

Ao longo do ‘diálogo’ que mantivemos com a entrevistada fomos percecionando, com base nas suas interrogações, hesitações e pelo recurso à ‘linguagem gestual’, a que recorreu inúmeras vezes, todo um conjunto de elementos que nos permitem, agora, perceber as suas atitudes e ‘ler’ as representações que possui acerca dos conceitos envolvidos neste ponto: liderança e sucesso.

Na perspetiva da líder deste estudo há uma interação entre o sucesso e a liderança que os torna indissociáveis. Ou seja, o sucesso constrói-se e concorre para o desempenho de liderança que, por sua vez, influencia os resultados, ou seja, o sucesso, logo a liderança, constrói-se e revê-se no sucesso. Esta inferência que aqui apresentamos decorre da afirmação da líder quando, ao referir-se ao sucesso, afirma “*nós temos sempre de trabalhar cada vez mais e melhor (...) para termos sucesso*”. Em outro momento afirmou: “*eu acho que nada nos impede de ser uma escola de mais sucesso*”. Depende apenas da vontade de todos e de cada um, porque “*nós queremos e temos de trabalhar para isso*”. É com esta determinação e com esta atitude de lutadora que a líder se revela e se ‘impõe’ na escola que lidera, ou seja, é sob os desígnios deste carisma de líder (Afonso, 2010) que se desenvolve a liderança educativa deste estabelecimento de ensino e que se alcança o sucesso educativo dos alunos.

Podemos então afirmar que as características do líder e o estilo de liderança são dois fatores que influenciam e refletem o sucesso. Um outro fator determinante para o sucesso advém da avaliação, isto é, da reflexão / revisão do trabalho feito o que, por sua vez, dá origem a mudanças no sentido da melhoria e à formulação de perspetivas de futuro. Deste modo, a liderança e o sucesso caminham lado a lado, desenvolvem-se em planos convergentes de um mesmo processo, ou seja de forma dialógica.

Como nos apontou Costa (2000), a liderança é um processo participativo e colaborativo, logo envolve emoções e sentimentos. É, portanto, num contexto relacional e





com uma forte componente emocional que se desenvolve e perspectiva o estilo de liderança que se pode afirmar, conducente a uma liderança partilhada. Esta realidade emerge, por um lado, do empenho em fazer desta escola um “*sítio agradável para todos*” e, por outro lado, das características individuais da líder.

Em termos de estilo de liderança, podemos concluir que, tal como evidenciado, se verifica uma liderança partilhada e cooperada. Esta forma de liderar em que líder e liderados são impulsionados para níveis superiores de motivação e moralidade permitem-nos afirmar, com base nas conceções de Burns (1978), estar em presença de uma liderança transformacional. A este estilo de liderança, está também associado um líder que apela á consciência para os valores, para a justiça, a liberdade e o humanismo (Burns, 1978), conforme expresso pela líder ao afirmar que uma “*coisa que é muito importante nas escolas, [é] a humanização*”. É esta visão sobre a escola e a capacidade de a comunicar aos outros e os levar a ser seus seguidores, que nos permite concluir que a líder deste estudo revela potencialidade de liderança. Como nos afirmou Senge (2002), pessoas com potencialidades de liderança são as que partilham as suas ideias.

É deste modo que chegamos à liderança que Carvalho (2005) designa de empreendedora. Esta forma de liderança coloca em evidência as características da pessoa que lidera. Para Carvalho (2005), esta forma de liderança exige um líder com capacidade de influenciar e motivar os outros, com capacidade para identificar e resolver problemas. Ainda para partilhar informação, manter o sentido de comunidade, fomentar o trabalho em equipa, partilhar responsabilidades e poder e tomar decisões conjuntas. Este líder não fiscaliza nem centraliza as decisões. Segundo Luck (2000) este líder gere dinâmicas sociais, mobiliza os pares e articula a diversidade. Do mesmo modo, cria condições que facultam a construção de um ambiente educacional que promove a formação equitativa dos alunos, ou seja, tem consciência da missão a cumprir e da realidade que lidera, apresenta uma visão e aponta objetivos e metas que servem essa comunidade, e define os valores que devem prevalecer e prestigiar a cultura de escola.

Assim, é com base na cultura de escola e nos documentos orientadores que se desenvolve a liderança nesta escola. Partindo dos documentos orientadores que, como vimos anteriormente, são construídos com base nos relatórios, quer de autoavaliação, quer da avaliação externa, considerando a avaliação do trabalho desenvolvido e o resultado das aprendizagens alcançado, define-se o caminho a seguir a cada ano que passa. Estes



documentos partem de dois eixos distintos: o primeiro – melhorar os resultados dos alunos; o segundo – promover a cultura de escola. Os resultados dos alunos são melhorados através do delineamento de planos estratégicos e da oferta formativa que a escola assegura para garantir a integração de todos considerando e respeitando todos os interesses e necessidades da comunidade que serve. O segundo eixo parte da cultura de escola, garante-a e enriquece-a, ou seja promove-a.

Considerando que a escola existe para dar resposta às necessidades formativas da comunidade em que se insere, importa que a oferta formativa corresponda às expectativas dos alunos e dos pais mas também dos professores. Como já vimos anteriormente, esta escola goza de contrato de autonomia o que lhe permite alguma abertura em termos de contratação e gestão dos recursos humanos indispensáveis para garantir o seu funcionamento e em resposta à diversidade formativa de que dispõe. Por outro lado, coexiste a prática de autoavaliação e monitorização permanente do desenvolvimento do trabalho o que, a par da avaliação externa, comparando os resultados escolares alcançados pelos alunos com os resultados obtidos a nível nacional, permite viabilizar as perspetivas de futuro, potenciar a cultura de escola e garantir a qualidade do trabalho realizado.

É com base nas declarações recolhidas, e na reflexão acerca do estilo de liderança, que nos permitimos caracterizar o líder em questão. Ao longo do discurso ficou claro que esta líder considera que para se liderar é preciso ter características pessoais específicas e competências inatas, para além das competências construídas que facilitem esta tarefa. Deste modo, considerando a clareza de expressão, a confiança transmitida e o rigor das palavras escolhidas, fomos formulando asserções acerca das características desta líder que agora elencamos.

Assim, consideramos que estão presentes seis características básicas de liderança: autoconsciência, flexibilidade, capacidade comunicativa, capacidade de reconhecimento, competências de liderança e personalidade. Todas estas características, que identificamos e destacamos, agregam-se em torno do desempenho da líder e constituem peças de uma mesma unidade, ou seja, coexistem umas com as outras. Apesar desta interdependência procuramos analisá-las separadamente, embora procurando sempre estabelecer alguma relação dialógica entre elas.

No que concerne à autoconsciência, o conhecimento evidenciado tanto da exigência do trabalho desenvolvido como das limitações com ele relacionadas e que interferem com



as perspetivas de futuro, é colocado em evidência o trabalho realizado ao nível da autoformação e da formação ao longo da vida. Tendo esta líder uma formação académica que se situa fora do ramo da gestão e/ou administração, ficou claro que o empenho que coloca no exercício destas funções, a par da experiência de vida neste ramo, são o forte contributo para a liderança que desenvolve. Reportando-nos ao conceito de líder que nos relatou e à observação dos dados que fizemos, podemos dizer que esta autoconsciência nos permite verificar que as capacidades inatas, como sejam ser-se organizado, disciplinado e capaz de se fazer ouvir, a par das competências naturais de comunicação, autocontrole, autoconfiança e de resiliência, carecem de complementaridade, ou seja, exigem um investimento claro nas características e competências construídas que resultam da formação, da experiência de vida, do empenho e da visão de futuro que se possui.

Quanto à flexibilidade exigida, esta reporta-se à capacidade para apresentar propostas, aceitar críticas, providenciar reformulações e, sobretudo, demonstrar um sentimento de respeito pelo outro. Um líder não age isoladamente, do mesmo modo que não é o único responsável pelo trabalho desenvolvido, nem pelos sucessos alcançados nos diferentes domínios. Esta característica está evidente através da constatação da existência das lideranças intermédias e da importância que lhes é atribuída no desempenho da liderança preconizada e largamente relatada e fundamentada pela entrevistada.

A terceira característica identificada prende-se com a capacidade de comunicação. A avaliar pela desenvoltura manifestada durante a recolha de dados, não nos restam dúvidas quanto à existência desta capacidade na ‘nossa’ líder. A facilidade com que usa as palavras, a clareza do discurso, a diretividade que lhe imprime, o clima de confiança e abertura com que se expressa, pressagiam um tipo de comunicação aberta e solícita. Tal como refere Maxwell (2010) a comunicação exige a presença da capacidade de afirmação e autoconfiança, o sentido de oportunidade e pertinência, elementos presentes e facilmente detetáveis no caso presente.

Quanto à existência de capacidades, tal como já referido, apresenta-se como um fator imprescindível, tanto mais que o desempenho da liderança educativa se revê, essencialmente, no âmbito das relações interpessoais. Por inerência, a capacidade para lidar com o outro, para lhe transmitir informação, para lhe inspirar sentimentos e moldar o ‘espírito’, isto é, a capacidade para mostrar caminhos e levar o outro a segui-los, é essencial e imprescindível. Por outro lado, reconhecer no outro competências e



características individuais de modo a garantir escolhas assertivas na escolha dos pares é fundamental para que o caminho a percorrer seja o perspectivado e não surjam situações de rotura que coloquem em causa a liderança que se quer implementar.

Uma outra característica alude às competências individuais do líder enquanto mentor de liderança. Assim, apontamos como fundamental que o líder possua competência para agir mas, sobretudo, agir em tempo próprio e com sentido de oportunidade. Esta competência para a ação apresenta-se bidirecional, isto é, por um lado segue o caminho da prevenção e, por outro, o caminho da afirmação. Quanto à prevenção, a ação do líder deve direcionar-se no sentido da antecipação de situações geradoras de conflito, de desigualdades e de desconfiança, que apenas servem para entrar e prejudicar todo o processo. Já no que diz respeito à afirmação, o líder deve agir em dois domínios: o da criação de um contexto favorável e o da criação de relações estáveis. Reportando-nos ao contexto de ação em que se desenvolve uma liderança, que se quer de sucesso, a líder deve preocupar-se com a criação de um ambiente estável, de confiança e em despertar o interesse dos pares. Face ao domínio das relações, a preocupação deve centrar-se tanto nas relações interpessoais como nas relações intrapessoais. Assim, se por um lado deve ter como preocupação a existência de um clima relacional favorável, onde as pessoas se sintam seguras e se empenhem no trabalho, por outro deve, de uma forma empática, gerar cumplicidade, respeito e confiança entre todos.

Por último temos a personalidade que, do nosso ponto de vista, aglutina e propicia todas as outras características já apresentadas. Efetivamente, para ser um bom líder tem de se ser detentor de uma personalidade que reúna as características fundamentais e imprescindíveis ao desenvolvimento da liderança, para além de uma forte componente de empenho e, ainda, capacidade para se manter 'ativo', isto é, para investir no domínio da formação ao longo da vida. Os professores em geral, e os líderes em particular, têm o dever de assumir um compromisso de melhoria, melhoria da qualidade das escolas e melhoria dos resultados dos alunos. Esta melhoria passa pela melhoria da organização das escolas e das lideranças educativas e pela melhoria da qualidade das aprendizagens.



Conclusões

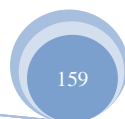
Este estudo surgiu do interesse pessoal acerca da temática, mas também do interesse coletivo que representa o conhecimento das lideranças educativas e, conseqüentemente, do contributo que se perspetiva para o exercício das funções docentes que também desempenhamos enquanto profissional da educação.

Neste contexto, e integrado na lógica das propostas do ISSPP relativamente à investigação na área das lideranças escolares, este estudo centra-se numa análise de uma situação de liderança educativa que é desenvolvida numa escola pública em contexto urbano, e que se rege pelos princípios de um contrato de autonomia. Esta condição permitiu-nos realizar um estudo de caso devidamente orientado para satisfazer os objetivos a que nos propusemos e encontrar resposta para as questões formuladas.

Tivemos como objetivo geral perceber o estilo de liderança praticado numa escola secundária e relacioná-lo com o nível de sucesso educativo alcançado. Para atingir este grande objetivo procurámos identificar as dimensões de liderança praticadas, perceber a relação entre a visão da líder e a motivação dos liderados e, também, encontrar pontos fortes entre a liderança preconizada e a melhoria dos resultados globais alcançados.

No fim deste estudo verificamos que face ao primeiro objetivo específico traçado, identificar as dimensões de liderança, a liderança desenvolvida é uma liderança que se considera partilhada e cooperada, ou seja, demonstra uma vontade eminente de melhorar o coletivo. A líder revela boa capacidade para motivar os seus seguidores, mas não o faz de uma forma autoritária. Isto é, procura envolver os outros, e fá-lo servindo-se das lideranças intermédias em quem delega funções, competências e responsabilidades. Deste modo considera-se que a liderança se desenvolve em duas dimensões distintas: uma orienta-se para a liderança de topo e para o desempenho da líder enquanto mentora do processo; outra remete para as lideranças intermédias, para o papel que representam, para o desempenho que evidenciam e para os contributos que dão para que o processo se desenvolva e se atinja o sucesso. Assim, conclui-se que os níveis de desempenho e os atores que lhe dão forma são determinantes para o sucesso alcançado.

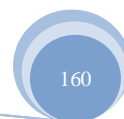
A atribuição de papéis, e o desempenho dos mesmos por parte dos atores, concorrem, de forma concertada e numa primeira instância, para a definição das estratégias de liderança. Numa segunda instância apresentam-se como desafios colocados à líder e, em





uníssonos, dão forma à liderança, isto é, contribuem para a construção da ‘imagem’ de liderança que se observa naquela escola e, conseqüentemente, a caracteriza. Sem esquecer que esta escola se encontra consignada a um contrato de autonomia celebrado há já alguns anos, que é uma escola com uma curta existência, e que há uma continuidade dos ‘corpos’ gerentes, podemos considerar que apresenta já uma certa experiência de autonomia construída, o que lhe dá alguma flexibilidade e garante uma filosofia de autonomia instituída, sólida e fundamentada. Assim, podemos afirmar que a cultura de escola que se gerou é uma realidade instituída em paralelo com a edificação da própria instituição. De salientar que a diretora que agora a lidera faz parte, desde o início, de toda a estrutura organizacional que a define. Esta realidade é reforçada pela visão da líder que, com as suas características pessoais e profissionais, contribuiu para determinar e assegurar a continuidade, numa versão cada vez mais melhorada, da cultura de escola alcançada.

Ainda no que se refere às dimensões da liderança, é indispensável sublinhar as vantagens que o contrato de autonomia veio trazer a esta escola, permitindo a elaboração dos documentos orientadores em torno dos quais se projeta e desenvolve a liderança. Estes documentos decorrem da prática constante de momentos de autoavaliação, dos relatórios das avaliações externas que vão sendo realizadas e, ainda, das conclusões obtidas, por comparação com os resultados nacionais, dos resultados escolares. Da conjugação de todos estes fatores decorre a necessidade de instituir e de consolidar o trabalho das lideranças intermédias, que não só contribuem para a elaboração dos documentos organizadores, como acompanham a sua implementação e, ainda, procedem à autoavaliação dos mesmos que, a seu tempo, contribuem para o delinear de planos estratégicos de melhoramento. É neste contexto de reflexão sobre as práticas que é redigido o Projeto Educativo que define as grandes linhas orientadoras da Escola. Posteriormente são definidas as metas que giram em torno de dois grandes pilares: o aumentar e melhorar do sucesso educativo e o minorar do abandono escolar. Por último, mas não menos importante, surge a visão da líder que, a par da consciencialização da missão de que foi incumbida, da missão da própria escola, e enriquecida pelos valores que caracterizam e norteiam a cultura dessa mesma escola, dá forma à liderança desenvolvida e permitida pelo contrato de autonomia. É neste contexto que é configurada a liderança educativa da escola que, como referimos anteriormente, apresenta duas dimensões diferenciadas mas complementares: a dimensão associada à



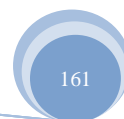


liderança de topo que apresenta as linhas de força da líder, e a dimensão associada à prática que cabe às lideranças intermédias.

Quanto ao segundo objetivo – percecionar a relação entre a visão do líder e a motivação dos liderados, em primeiro lugar importa salientar o empenho com que a líder apresenta o seu trabalho e a forma como descreve e se orgulha do trabalho dos docentes e dos discentes da escola. Desta forma, apresenta uma imagem de coesão de procedimentos e ações, que atestam a existência de um clima relacional favorável e de um processo de ensino e aprendizagem pautados pela inovação e pela adoção de metodologias voltadas para o ‘aprender aprendendo / construindo’, tendo como objetivo primordial melhorar o sucesso educativo. Fica igualmente claro que a noção de que o sucesso se constrói é uma realidade partilhada pela liderança de topo e pelas lideranças intermédias, que conjugam esforços nesse sentido.

Por se tratar de uma escola, a construção do sucesso educativo apresenta dois grandes pilares de sustentabilidade: o sucesso dos alunos e o sucesso da liderança. No que diz respeito ao primeiro pilar, através dos resultados escolares facilmente se perceciona a qualidade do trabalho desenvolvido e o impacto que as opções metodológicas selecionadas representam na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Quanto ao sucesso da liderança, o segundo pilar, este é garantido pelo clima relacional que se vive na escola, no empenho colocado no exercício de funções atribuídas, e ainda na efetivação das práticas e em reflexões sobre o trabalho desenvolvido. No primeiro caso o sucesso é mensurável através dos resultados finais dos alunos e da projeção que a escola consegue junto da comunidade educativa que serve e da sociedade em geral. No segundo caso, o sucesso é apreciável através da avaliação do trabalho desenvolvido, e decorre do processo de autoavaliação e de outros momentos, designadamente da avaliação externa. Em qualquer das situações de sucesso apresentadas, estes episódios avaliativos servem, por um lado, para rever o trabalho feito e, por outro, para perspetivar o futuro. É neste contexto de monitorização constante de processos e procedimentos que se desenvolve a liderança, o que me permite afirmar que o sucesso alcançado concorre para o estilo de liderança que se efetiva e, este, por sua vez, coloca em evidência as características da líder.

O facto de o estilo de liderança ser partilhado e cooperado proporciona, por si só, um clima favorável às inter-relações e motiva e responsabiliza os diferentes intervenientes. Verifica-se que um dos propósitos desta líder é fazer da escola um sítio agradável onde



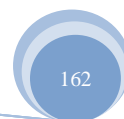


todos se sintam bem, se sintam motivados para o trabalho, e o realizem com o máximo de empenho e responsabilidade.

Conclui-se, assim, que a visão da líder que analisamos é partilhada, quer pelas lideranças intermédias, quer pelos demais intervenientes no processo educativo desta comunidade. Deste modo, considera-se que a motivação, quer das lideranças intermédias, quer dos docentes em geral, é um facto evidente e perceptível o que permite afirmar que há uma dimensão relacional que facilita a interação positiva entre a visão da líder e a motivação dos liderados.

Relativamente ao último objetivo – encontrar pontos fortes entre a liderança e a melhoria dos resultados, é legítimo concluir que a melhoria dos resultados dos alunos é uma preocupação primordial desta líder. Esta preocupação, a par das suas características pessoais e profissionais, permitem-nos perceber alguns traços da sua identidade que importa aqui expor, uma vez que se constituem como pontos fortes dentro da liderança educativa a que se reporta este estudo. Os mais evidentes estão associados com capacidades e com competências que detém ou que tem vindo a desenvolver, e que são facilitadoras e promotoras de um elevado nível de desempenho profissional.

Assim, importa realçar que a líder assume uma atitude afirmativa e comunicativa, características que colocam em evidência as capacidades de afirmação, de cooperação e flexibilidade, que contribuem, de forma concisa e clarividente, para expor as suas ideias e ideologias e ‘angariar’ seguidores que as aceitem e as implementem na prática. No que diz respeito à capacidade de afirmação, esta é visível na comunicação, salientando-se a facilidade com que faz uso das palavras, o entusiasmo com que argumenta e ‘convence’ o outro, a forma como cativa as atenções, a expressividade que imprime ao discurso, a atitude de questionamento com que transmite as suas intenções, e a objetividade que confere às ideias que apresenta. Todos estes aspetos condicionam a forma como lidera e, conseqüentemente, determinam o desempenho de liderança que pretende desenvolver. A frontalidade, a espontaneidade, o conhecimento de causa com que participou neste estudo deixam antever que, em termos de comunicação, a líder revela características que propiciam uma comunicação ‘aberta’ e solícita, que deixam antever alguma flexibilidade. Sobre este aspeto, a líder assume uma atitude de questionamento para conseguir que os seus seguidores, de alguma forma, reflitam acerca do que lhes é proposto e/ou apresentado, o que permite que, por um lado, as pessoas se envolvam nas questões e, por outro, apontem





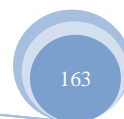
soluções, participem, quer na discussão, quer na implementação. Deste modo, consegue fazer-se ouvir e ‘chamar’ os outros a participar, ou seja, faz com que se apropriem das suas ideias e apontem caminhos conducentes à tomada de decisão, revelando, assim, possuir a capacidade de granjear cooperação. Este leque de características permite a flexibilidade assente no respeito pelo outro, a qual dá espaço à crítica e à sugestão, consentindo que se vislumbre alguma capacidade de adaptabilidade.

Quanto às competências, os resultados apurados permitem concluir que esta líder aplica um leque de procedimentos que são eficazes no exercício da sua atividade, e que decorrem de características inatas ou adquiridas. Como inatas surgem, em destaque, a organização, a disciplina, a comunicação e a observação. Ainda, a autoconfiança, o autocontrolo, a competência de comunicação e a resiliência. Por sua vez, e no campo das competências adquiridas, estas ganharam forma através da formação, da experiência de vida, do empenho e da visão de futuro.

É da combinação entre as capacidades e as competências que se define um determinado estilo de liderança e toma forma a identidade profissional do líder. Sobre esta, alguns autores acrescentam a importância de fatores como a formação, quer seja informal ou mais formal.

Apuramos que a líder revela características e competências de liderança resultantes da sua personalidade mas também do empenho que manifestou no sentido de melhorar o seu desempenho profissional. Consideramos que estão presentes capacidades de reconhecimento e competências de decisão, as quais lhe permitem agir em conformidade com as diferentes situações com que se depara e que, de forma consciente e coerente, tenta evitar situações de conflito, de insegurança, de desigualdade e de desconfiança. Do mesmo modo evidenciou capacidades e competências para criar relações de caráter interpessoal e intrapessoal. No que diz respeito às relações interpessoais, verificamos que há uma preocupação evidente em proporcionar um clima relacional favorável onde a confiança e a segurança sejam prioritárias. Quanto às relações intrapessoais, a líder demonstrou a vontade de estabelecer com os liderados uma relação empática e de cumplicidade que propiciam e facilitam o sentimento de partilha tão necessário ao desenvolvimento da liderança partilhada que evidenciou e se percebeu existir.

É neste quadro de competências que se considera que a líder reconhece e aceita os desafios acerca dos quais reflete e aponta ‘caminhos’, revelando, também, possuir





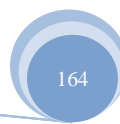
capacidades de observação e competências de reflexão. Esta atitude de observação e pensamento reflexivo e crítico leva-nos a considerar que a líder reconhece que o trabalho que se desenvolve na escola, e que prima pela inovação, se centra na realização de projetos criados pela própria escola, por professores e alunos nas diferentes disciplinas, e que o empenho e dedicação que coloca na sua concretização não só influenciam positivamente os resultados dos alunos como se repercutem na ‘vida’ da escola. Por sua vez, a liderança educativa que se observa, pelas características de que se reveste, é propícia a que a “imagem” que se construiu desta escola seja, em si mesma, um contributo para o sucesso educativo. Este conjunto de fatores contribuiu para a criação de uma cultura de escola que se pauta por valores de caráter humanitário onde a solidariedade e a justiça se reveem.

É neste contexto que inferimos que a líder tem uma visão global de toda a escola, de todos os aspetos, o que lhe permite desenvolver um estilo de liderança adequado à realidade que lidera, considerando, assim, todas estas situações como desafios para os quais possui a experiência e/ou formação necessárias para, assertivamente, os enfrentar e solucionar.

Em síntese, concluímos que a líder apresenta uma identidade profissional acentuadamente marcada pela personalidade individual, evidencia uma forte capacidade de afirmação e de cooperação que influencia toda a comunidade educativa, aspetos que são congruentes com o estilo de liderança que se observa.

Consideramos que esta líder possui um carisma propício ao desempenho das funções de liderança e que, por confronto com estudos realizados nesta área, desenvolve uma liderança empreendedora. Deste modo, constata-se que o clima relacional que se vive na escola consolida a relação entre a liderança e a melhoria dos resultados. Consequentemente, a escola é uma instituição de referência para a comunidade estudantil, quer pelos resultados que os alunos alcançam, quer pela oferta formativa de que disponibiliza. Também para os docentes, esta escola é atrativa, pela projeção que alcançou, e pela liderança que nela se desenvolve.

Com este estudo pretendemos contribuir para fortalecer o conhecimento empírico sobre a relação entre liderança escolar e sucesso educativo dos alunos. Usando uma metodologia centrada num estudo de caso sobre uma liderança de sucesso, esperamos, de forma modesta, ter recolhido um conjunto de resultados que contribuam para a análise desta problemática e que tornem credível a possibilidade de melhoria dos sistemas



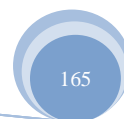


educativos. Também do ponto de vista pessoal, a realização desta investigação, enquanto trabalho individual, é conducente ao enriquecimento pessoal do investigador. Neste sentido, a vertente prática do trabalho de ‘campo’, que requereu a recolha de dados e a sua análise, permitiu aprofundar conhecimento preconcebido, reformulá-lo e acrescentá-lo. Por estas razões, e enquanto profissional de educação, sentimos que este trabalho se constituiu como um excelente contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e desempenho profissional. Foi sobretudo esta variável que determinou a oportunidade e pertinência deste estudo.

Ultrapassada esta etapa, novas questões se afiguram pertinentes e podem dar origem a novos estudos, como seja um estudo sobre a identidade profissional do líder. Considera-se que esta vertente, ainda pouco explorada, pode, pela influência que o líder exerce sobre os liderados, contribuir para uma melhoria significativa do desempenho das lideranças educativas.

O propósito de se fazer investigação não pode limitar-se ao simples enriquecimento pessoal do investigador. Os resultados têm de ser colocados à disposição para melhorar o desempenho dos intervenientes no estudo, para disponibilizar a outros o conhecimento existente e, igualmente, despertar novos investigadores e novas questões que concorrerão para o melhoramento progressivo das sociedades.

É com esta disponibilidade e sentido de oportunidade que se considera e espera que este estudo se constitua como uma mais-valia. Por um lado, para melhorar o desempenho da liderança educativa desenvolvida na escola interveniente neste estudo e para a melhoria de desempenho da líder que colaborou e, por outro, como contributo para a melhoria do desempenho das lideranças educativas no país, aspeto que a investigação confirma e credibiliza como uma via para ‘fazer’ escola no século XXI.





Bibliografia

- Afonso, P. L. (2010). *Liderança - Elementos-chave do processo*. Lisboa: Editora Escolar.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 49-83.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. B. (org), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1936-1969)*. Lisboa: FCG/JNICT.
- Bass, B. M. (1985). *Leadreship and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar projectos de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. et al, (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Blasé, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership - from power empowerment*. New York: Cassel.
- Boavida, C. P. (2009). Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação de Setúbal: um estudo de avaliação. In *Educação, Formação & Tecnologias; vol. 2* (pp. 102-109). URL:<http://eft.educom.pt>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). A capitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In *As escolas face a novos desafios* (pp. 113-145). Lisboa: Inpeção Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar es Escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas (1ª ed)*. Porto: Edições ASA.



- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonazzi, G. (2000). *Storial del pensiero organizzativo. Collana di sociologia*. Milano: FrancoAgneli.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In R. & -C. Castel, *Éducation, Développement et Démocratie* (pp. 21-58). Paris: Mouton.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row: New York.
- Canário, R. (1992). *(org). Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (1995). Cultura escrita e escola no ocidente: Passado e futuro. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2) .
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma A Escola-Oficina nº1 de Lisboa (1905-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacioanl .
- Carreira, T. (2008). *Novos Desafios Sociologia da Escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Carvalho, A. P. (2005). Repensar a universidade hoje. In F. Neves, *Quem tem medo da "Declaração de Bolonha?"* (pp. 41-48). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carvalho, R. D. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração. 7ª Edição*. Campus.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review (Resenha Educacional de Harvard)* v. 38 , 7-22.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madri: Morata.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Edição universidade de Aveiro.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *Lácteur et le systéme*. Paris: Seuil.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: D. Quixote.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Damas, M. J., & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.



- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: P.U.F.
- Delors, J. et al (org). (1997). *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre Educação para o Século XXI (3ª Edição)*. Porto: Asa.
- Dias, G. (2003). *A dimensão Política do Projecto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica das Escolas Públicas*. Brasil: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Diniz, A. (2011). *Líder do Futuro - A Transformação em Líder Coach*. Lisboa: Editora RH.
- Dubet, F. (2004). *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Editions du Seuil et La République des Idées.
- Erickson, F. (1986). «Qualitative Metodes in research on teaching». In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova York: Macmillan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Observação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Evans, R. I. (1980). *Jean Piaget - O homem e sua idéias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Fayol, H. (1979 [1916]). *Administration Industrielle et Générale*. Paris: Dunod.
- Fernandes, A. S. (1996). Os município portugueses e a educação, as normas e as práticas. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A administração da educação, os caminhos da descentralização* (pp. 113-124). Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo local em educação: Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura. Tese de doutoramento*. Universidade do Minho: Não publicada.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva, J. M. Pinto, & (org), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-195). Porto: Afrontamento.
- Fink, D., & Hargraves, A. (2007). *Liderança Sustentável-Desenvolvimento de Gestores da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.



- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquerito: Teroria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory, Actions, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- Grácio, R. (1985). "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In e. João E.Loureiro, *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (pp. 53-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hargreves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem*. USA: Bookman.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: The Falmer Press.
- House, J. R., et al. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GOLBE. In w. h. Mobley, *Advances in Global Leadership (Vol. 1)* (pp. 171-233). Stamford: JAI Press.
- House, R. J. (1990). *Charismatic Leadership: A 1990 theory and seven empirical tests*. *Manuscrito não publicado*. Whartoon School of Management: University of Pennsylvania.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evulotion et bilan d'un profession*. Paris / Newchâtel: Delashaux et Niestle.
- Jesuíno, J. C. (1996). *Processos de Liderança (2ª ed)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On fire: Charismatic Leadership and levels of analysis. In *The Leadreship Quarterly*, 6, (pp. 193-198).
- Lessard-Hébert, M., Goyetteg, G., & Bouting. (2010). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas (4ª ed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levacic, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. In R. Levacic, *Educational Management Administration Leadreship*, 33(2) (pp. 197-210).
- Lima, A. (2010). "Algumas opiniões a propósito da República e da Educação". *Grémio Lusitano, nº16 (especial)*, p.50.
- Lima, A. (1925, Abril). A autonomia dos educandos e as associações escolares. *Educação Social. Revista pedagógica e sociologica*, 4, 106-121.
- Lourenço, L. (2010). *Mourinho a descoberta guiada*. Lisboa: Prime Books.
- Lourenço, L., & Ilharco, F. (2007). *Lideranças: as lições de Mourinho (4ª ed)*. Lisboa: Booknomics.



- Luck, H. (Jun 2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, nº 72 , 11-34.
- Macedo, B. (1991). *Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. Inovação.
- Maxwell, J. (1999). *As 21 Indispensáveis Qualidades de um Líder (1ª reedição - 2010)*. Lisboa : SmartBook.
- Mortimore, P. (1991). "School effectiveness research: Which way at the crossroads?". In P. Mortimore, *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3) (pp. 213-229).
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1996). Educação Nacional. In *Dicionário de História do Estado Novo. Vol. I* (pp. 286-278). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Education)*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1991). Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida? In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1 de 2001). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil_Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem Fronteiras*. , pp. 131-150.
- Padilha, A., Hogan, R., & Aiser, R. B. (2007). The toxic triangle: destructive leadres, susceptible followers and conductive environments. In *The Leadreship Quarterly*, 18(3), (pp. 176-194).
- Paro, V. H. (1986). *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In A. Dias, A. Sila, C. Pinto, & I. Hapetian, *A autonomia das escolas: um desafio* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, J. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Polletier, K. (2007). Ethical Perspectives of Transformational Leadership. Are Ethical Leadres Transformational or Are Transformational Leadres Ethical? In



- N. & Huber, *Leadreship. Impact, Culture and Sustainability* (pp. 46-59). ILA: University of Maryland.
- Quinta, H., & Gonçalves, J. A. (2008). *Escolas e Avaliação Externa CIES/IESCTE-IUL: VII. Práticas e Estilos de Liderança I*. Universidade do Algarve [FSE/CDE/83498/2008]1: Barafunda / Universidade do Algarve.
- Quintas, H., & Vitorino, T. (2008). *Escolas e Avaliação Externa CIES/IESCTE-IUL: I. Avaliação Externa e Auto Avaliação*. Universidade do Algarve [FSE/CED/83498/2008]1: Barafunda / Universidade do Algarve.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadreship on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadreship type. In *Educational Administration Quarterly*, 44(5) (pp. 635-674).
- Rocha, D. M. (2006). *A (Des) Motivação para o Cargo de Gestor Escolar do 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rossi, J. P. (2000). *Os métodos de investigação em Psicologia*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Russo, M. H. (jun de 2004). Escola e paradigmas de Gestão. *Rev. Cient. UNINOVE, São Paulo*, v.6, n. 1 , pp. 25-42.
- Sampaio, J. (1975). *O Ensino Primário 1911-1919. Contribuição Monográfica. Vol I, 1º Período_1911-1928*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Santiago, R. A. (2000). A escola Também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão, (org), & e. al, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2010). *O Valor de Educar, o Valor de Instruir*. Lisboa: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Senge, P. (2000). *A Dança das Mudanças: Os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem 4 ed*. Rio de Janeiro: Campus.
- Senge, P. M. (Sept. / Oct. de 2002). "Who's in Control? Humanity and Technology in the st Century". *Harvard Education Letter-Research Online* .



- Sérgio, A. (1940). O Mundo que o Português criou - Prefácio a Gilberto Freyre. (pp. 217-235). Lisboa: Livros do Brasil.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modelos de regulação transnacional das políticas de educação. *Revista Lusófona de Educação*, n.16 . Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (1996). Reforma educativa ou a procura de uma outra estratégia de mudança. In J. e. Fernandes, *II Conferência Internacional de Sociologia da Educação em Portugal*. (pp. 170-199). Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.
- Van Der Maren, J. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'educatione*. Montreal: Universidade de Montreal.
- Vasconcelos, F. (1921). *Problemas Escolares*. Seara Nova.
- Veiga, I. P. (1995). *Projecto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research, Design and methods*. Beverly Hill: Sage.
- Yin, R. K., & Heald, K. A. (1975). *Using the case survey method to analyse policy studies*. Administrative Science Quarterly.
- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on corrent conceptions of effective leadreship. *Europian Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 , 33-48.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs: Pretice Hall.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social justice change. In T. Russel, & F. Korthagen, *Teachers woh teach teachers: reflections on teacher educatio*. Londres: Falmer Press.



Anexos