

As Lideranças no Binómio Escola - Comunidade Educativa
Estudo de caso numa escola da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Clara Maria Olim João

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2016

T/M
37
JOÃO Leid
+ FED-R
EX.1

As Lideranças no Binómio Escola - Comunidade Educativa **Estudo de caso numa escola da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Clara Maria Olim João

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADOR
Nuno Miguel da Silva Fraga



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

As Lideranças no binómio Escola-Comunidade Educativa

Estudo de Caso numa Escola da RAM

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira, para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação, na área de Administração Educacional

Por

Clara Maria Olim João

Sob a orientação do

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

Funchal, 2016

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, pela sua orientação, disponibilidade, estímulo, exigência, por todos os conhecimentos transmitidos e pelas sugestões indispensáveis à concretização desta dissertação.

Ao Presidente do Conselho Executivo, à Vice-presidente do Conselho Executivo, ao Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, à Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, o meu reconhecimento por prontamente se disponibilizarem para colaborar neste estudo e pela atenção com que sempre me receberam.

A todos os que participaram nesta investigação, aos membros do Conselho da Comunidade Educativa da EBSGZ: a representante dos Alunos, o representante dos Encarregados de Educação, a representante da Autarquia e a representante da Segurança Social. Agradecimento igualmente extensivo ao representante do Club Sport Marítimo da Madeira, por me terem concedido as entrevistas. E, ainda, aos diretores de turma e membros do Conselho Pedagógico, por colaborarem no preenchimento dos questionários.

À Professora Mónica Fernández, pela ajuda com o tratamento estatístico dos dados.

À minha família, sobretudo aos meus pais, irmã, tias e primos, pelo apoio incondicional e por me incentivarem a prosseguir com este projeto.

Ao meu tio e ao Professor João Abel Torres, por me ajudar com a retificação e revisão de texto.

Ao meu namorado, pela presença e apoio permanente ao longo deste percurso.

Para estes e todos os que, direta ou indiretamente, me apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui o meu apreço. Muito obrigada!

Resumo

A presente investigação tem como tema central as lideranças no binómio escola-comunidade educativa: Estudo de caso numa escola da RAM. Com este estudo pretendemos analisar e compreender de que forma as lideranças influenciam a relação entre a escola e a comunidade educativa. O seu quadro teórico é constituído por três conceitos principais, a saber: a liderança, a escola e a comunidade educativa. Esta dissertação está estruturada em torno de seis capítulos.

Utilizamos para esta investigação o método de estudo de caso, sustentado numa abordagem qualitativa e quantitativa. Como técnicas de recolha de dados, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. Neste sentido, as técnicas de análise de dados aplicadas foram a análise de conteúdo e a triangulação.

Foram aplicados inquéritos por questionário, no sentido de identificar qual o estilo de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) praticado pelos presidentes dos órgãos de direção da escola, através das suas próprias perspetivas, bem como das perceções dos seus colaboradores, nomeadamente: diretores de turma, membros do Conselho da Comunidade Educativa e membros do Conselho Pedagógico. Os dados estatísticos foram processados e analisados utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). No entanto, para verificarmos como se operacionalizam essas lideranças na relação escola-comunidade educativa, efetuaram-se entrevistas aos presidentes e vice-presidente, a determinados membros do Conselho da Comunidade Educativa e ao representante de uma instituição parceira.

Os resultados da investigação sugerem que o estilo de liderança transformacional é o mais observado nos procedimentos dos presidentes dos órgãos de direção que compõem a escola. Assim sendo, concluímos que as lideranças escolares promovem uma real abertura da instituição à comunidade e viabilizam uma participação coerente e mais ativa dos elementos da comunidade educativa nas dinâmicas escolares. Portanto, o desenvolvimento de projetos e atividades, juntamente com o estabelecimento de protocolos e parcerias, reforçam cada vez mais a relação entre a escola e a comunidade.

Palavras-chave: Comunidade Educativa, Liderança, Escola, Participação, Estudo de Caso.

Abstract

This research is focused on the leaders in the binomial school-educational community: case study in a school of RAM. With this study, we intend to analyze and understand how leaders influence the relationship between the school and the educational community. Its theoretical framework consists of three main concepts, namely: leadership, school and educational community. This work was structured around six chapters.

The case study method was used for this research, with a qualitative and quantitative approach. As data collection techniques, we chose to use a semi-structured interview and questionnaire survey. In this sense, the data analysis techniques applied are the content analysis and triangulation.

Questionnaire surveys, were administered to identify the leadership style (transformational, transactional and *laissez-faire*) practiced by the presidents of school governing bodies, through their own perspectives and through the perceptions of its collaborators in particular class directors, members of the Board of Educational Community and members of the Pedagogical Board. The statistical data was processed and analyzed using the software SPSS (Statistical Package for Social Sciences). However, we tried to see how to operationalize these leaders in the relationship between the school-educational community, we carried out interviews with the presidents and vice-president, certain members of the Board of Educational Community and the representative of a partner institution.

Research results suggest that the transformational leadership style is the most observed in the proceedings of the presidents of leading bodies that form the school. We conclude that school leaders promote a real opening of the institution to the community and enable a coherent and more active participation of members of the educational community in school dynamics. Therefore, the development of projects and activities, along with the establishment of protocols and partnerships, increasingly strengthen the relationship between the school and the community.

Key words: Educational Community, Leadership, School, Participation, Case Study.

Résumé

Cette recherche se concentre sur le leadership dans le binôme école-communauté éducative: étude de cas dans une école de RAM. Avec cette étude, nous avons l'intention d'analyser et comprendre comment les leaders influencent la relation entre l'école et la communauté éducative. Son cadre théorique se compose de trois concepts principaux, à savoir: le leadership, l'école et la communauté éducative. Ce dissertation est structurée autour de six chapitres.

Pour cette recherche nous avons utilisé la méthode d'étude de cas, dans une approche qualitative et quantitative. Comme techniques de récolte de données, nous avons choisi d'utiliser une interview semi-structuré et l'enquête par questionnaire. Dans ce sens, les techniques d'analyse de données appliquées ont été l'analyse de contenu et la triangulation.

Des enquêtes ont été appliqués par questionnaire pour identifier quel style de leadership (transformationnel, transactionnel et laisser-faire) pratiqué par les présidents des administrations scolaires, à travers leurs propres perspectives et les perceptions de leurs collaborateurs comme les administrateurs de classe, les membres du Conseil de Communauté Éducative et les membres du conseil pédagogique. Les données statistiques ont été traitées et analysées en utilisant le *software* SPSS (*Statistical Package for de sciences sociales*). Cependant, pour vérifier comment ces leaderships opérationnalisent dans la relation école-communauté éducative, on a fait des interviews aux présidents et vice-président, à certains membres du Conseil de Communauté Éducative et au représentant d'une institution partenaire.

Les résultats des recherches suggèrent que le style de leadership transformationnel est le plus observé dans les procédures des présidents des organes qui composent l'école. Nous concluons que les leaders d'établissement favorisent une véritable ouverture de l'institution à la communauté et permettent une participation cohérente et plus active des membres de la communauté éducative dans les dynamiques scolaires. Par conséquent, le développement de projets et d'activités, ainsi que l'établissement de protocoles et des partenariats, renforcent de plus en plus la relation entre l'école et la communauté.

Mots-clés: Communauté Éducative, Leadership, École, Participation, Étude de cas.

Resumen

Esta investigación tiene como tema central el liderazgo en el binomio escuela-comunidad educativa: estudio de caso en una escuela de la RAM. Con este estudio se pretende analizar y comprender de qué forma los líderes escolares pueden influenciar el relacionamiento entre la escuela y la comunidad educativa. Su marco teórico está constituido por tres conceptos principales: el liderazgo, la escuela y la comunidad educativa. Esta tesis está constituida por seis capítulos.

Fue utilizado para esta investigación el método de estudio de caso, abordado de forma cualitativa y cuantitativa. Las técnicas de obtención de datos fueron: la entrevista semiestructura y el cuestionario. En este sentido, las técnicas de análisis de datos aplicados fueron: el análisis de contenidos y la triangulación de información.

Fueron aplicados cuestionarios, para poder identificar que estilo de liderazgo (transformacional, transaccional y *laissez-faire*) es practicado por los presidentes de los órganos directivos de la escuela, a través de sus propias visiones y a través de las percepciones de sus colaboradores, específicamente, directores de clase, miembros del Consejo de la Comunidad Educativa y miembros del Consejo Pedagógico. Los datos estadísticos fueron procesados y analizados utilizando *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. Seguidamente, para verificar como fueron ejercidos esos liderazgos en el relacionamiento escuela-comunidad educativa, se realizaron entrevistas a los presidentes y vice-presidente, a algunos miembros del Consejo de la Comunidad Educativa y a un representante de una institución asociada a la escuela.

Los resultados de esta investigación sugieren que el estilo de liderazgo transformacional es el más ejercido por los presidentes de los órganos directivos de la escuela en los procedimientos de gestión escolar. Concluimos que los líderes escolares son los promotores de una autentica abertura de la institución escolar dentro de su comunidad y facilitan la participación coherente y activa de los individuos que integran la comunidad educativa en la dinámica escolar. Por lo tanto, la ejecución de proyectos y actividades, conjuntamente con el establecimiento de protocolos y alianzas, promueven y refuerzan el relacionamiento entre la escuela y la comunidad a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Comunidad Educativa, Liderazgo, Escuela, Participación, Estudio de Caso.

Lista de Siglas e Acrónimos

- CCE – Conselho da Comunidade Educativa
- CE – Ciências da Educação
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CRP – Constituição da República Portuguesa
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos
- DL – Decreto-Lei
- DLR – Decreto Legislativo Regional
- EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MLQ – *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifactorial de Liderança)
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAE – Plano Anual de Escola
- PCA – Percursos Curriculares Alternativos
- PCCE – Presidente do Conselho da Comunidade Educativa
- PCEx – Presidente do Conselho Executivo
- PCP – Presidente do Conselho Pedagógico
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- RAM – Região Autónoma da Madeira
- RH – Recursos Humanos
- RI – Regulamento Interno
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
- SRE – Secretaria Regional de Educação
- UE – União Europeia

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Résumé	IV
Lista de Siglas e Acrónimos	VI
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas	XI
Índice de Gráficos	XII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	4
1.1. Problema de Investigação	5
1.2. Questões de Investigação	6
1.3. Objetivos	6
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1. Liderança Escolar	9
2.1.1. Conceitos de Liderança	11
2.1.2. A Eficácia do Líder	13
2.1.3. Estilos de Liderança	16
2.1.3.1. Estilos Clássicos de Liderança	16
2.1.3.2. Estilos de Liderança Transformacional, Transaccional e <i>Laissez-Faire</i>	17
2.1.3.3. Os Seis Estilos de Liderança de Goleman	21
2.1.3.4. As Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner.....	23
2.1.3.5. Os Sete Princípios da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink	24
2.1.3.6. As Cinco Componentes de Liderança Eficaz de Fullan	26
2.1.4. Motivações para a Liderança.....	27

2.2.	Escola, Evolução e Mudança	29
2.2.1.	Evolução do Sistema Educativo Português a partir dos anos 60 até à atualidade ..	29
2.2.2.	A Escola como Organização.....	34
2.2.3.	A Escola como Comunidade	37
2.2.4.	A Autonomia da Escola Pública	40
2.2.5.	Projeto Educativo de Escola	43
2.3.	Comunidade Educativa	45
2.3.1.	Conceito e Elementos Constituintes	45
2.3.2.	Conselho da Comunidade Educativa	47
CAPÍTULO III - METODOLOGIA		50
3.1.	Pesquisa Qualitativa e Quantitativa	51
3.2.	Estudo de Caso.....	53
3.3.	Técnicas de Recolha de Dados	55
3.3.1.	Entrevista Semiestruturada	56
3.3.2.	Inquérito por Questionário.....	57
3.4.	População e Amostra	58
3.5.	Procedimentos: Inquéritos por Questionário	59
3.6.	Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	62
3.6.1.	Análise de Conteúdo.....	62
3.6.2.	Triangulação	63
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....		65
4.1.	Caracterização da Escola	66
4.1.1.	Órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola	68
4.1.2.	Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Escola (PAE).....	70
4.1.3.	Projetos desenvolvidos pela EBSGZ.....	72

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5.1. Análise dos dados recolhidos através dos Inquéritos por Questionário.....	76
5.1.1. Caracterização dos Inquiridos.....	76
5.1.1.1. Caracterização dos Presidentes da EBSGZ.....	76
5.1.1.2. Caracterização da amostra constituída pelos Diretores de Turma.....	77
5.1.1.3. Caracterização da amostra constituída pelos Membros do Conselho da Comunidade Educativa.....	77
5.1.1.4. Caracterização da amostra constituída pelos Membros do Conselho Pedagógico.....	77
5.1.2. Perceções dos Presidentes sobre a sua Liderança.....	79
5.1.2.1. Estilo de Liderança.....	79
5.1.2.2. Resultados da Liderança.....	82
5.1.2.3. Tipos de Motivações.....	83
5.1.3. Perceções dos DT, MCCE e MCP em relação à Liderança dos Presidentes.....	85
5.1.3.1. Estilo de Liderança.....	85
5.1.3.2. Resultados da Liderança.....	88
5.1.3.3. Tipos de Motivações.....	90
5.1.4. Líder, Escola e Comunidade Educativa.....	92
5.2. Análise dos dados recolhidos através das Entrevistas.....	94
5.2.1. Caracterização dos Intervenientes.....	94
5.2.2. Liderança.....	95
5.2.2.1. Conceitos.....	95
5.2.3. O Líder.....	98
5.2.3.1. Características do Líder.....	98
5.2.3.2. Estratégias que utiliza enquanto Líder.....	102
5.2.3.3. Procedimentos para a Tomada de Decisões.....	106
5.2.4. Escola.....	108
5.2.4.1. Desafios.....	108

5.2.4.2. Autonomia da Escola: Obstáculos e Práticas	111
5.2.4.3. Abertura da Escola à Comunidade	113
5.2.4.4. Conselho da Comunidade Educativa.....	116
5.2.5. Comunidade Educativa	118
5.3. Triangulação dos Resultados	121
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	128
6.1. Considerações Finais	129
6.2. Sugestões para Futuras Investigações.....	131
Referências Bibliográficas	133
Referências Legislativas	139
APÊNDICES	142
Apêndice 1 – Descrição dos itens correspondentes aos Tipos, aos Resultados e às Motivações de Liderança	143
Apêndice 2 – Caracterização dos Presidentes da EBSGZ	146
Apêndice 3 – Resultados da Liderança dos Presidentes	147
Apêndice 4 – Tipos de Motivações dos Presidentes	148
Apêndice 5 – Influência do PCEX na relação Escola-Comunidade Educativa	149
Apêndice 6 – Questionário aplicado aos DT, MCCE e MCP da EBSGZ.....	150
Apêndice 7 – Questionário aplicado ao PCEX, PCCE e PCP da EBSGZ.....	155
Apêndice 8 – Matriz da Análise de Conteúdo	159
ANEXOS	190
Anexo 1 – Projeto Educativo da EBSGZ	191
Anexo 2 – Regulamento Interno da EBSGZ	191

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Escala de Frequência	60
Tabela 2 - Caracterização dos DT, MCCE e MCP da EBSGZ	78
Tabela 3 - Tipos de Liderança dos Presidentes	82
Tabela 4 - Tipos de Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados.....	88
Tabela 5 - Resultados da Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados	90
Tabela 6 - Tipos de Motivações dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados.....	91
Tabela 7 - Descrição dos itens correspondentes aos Tipos, aos Resultados e às Motivações de Liderança	143
Tabela 8 - Caracterização dos Presidentes da EBSGZ.....	146
Tabela 9 - Resultados da Liderança dos Presidentes	147
Tabela 10 - Tipos de Motivações dos Presidentes.....	148
Tabela 11 - Influência do PCEX na relação Escola-Comunidade Educativa.....	149

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Tipos de Liderança dos Presidentes	79
Gráfico 2 - Resultados da Liderança dos Presidentes.....	83
Gráfico 3 - Tipos de Motivações dos Presidentes	84
Gráfico 4 - Tipos de Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados	85
Gráfico 5 - Resultados da Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados	89
Gráfico 6 - Tipos de Motivações dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados.....	91
Gráfico 7 - Influência do PCEX na relação Escola-Comunidade Educativa	93

Introdução

A presente investigação desenvolvida no campo da Administração Educacional, enquadrada na área das Ciências da Educação (CE), reflete sobre a influência das lideranças para com o binómio escola-comunidade educativa. Com a elaboração deste estudo pretendemos analisar e compreender se existe no contexto escolar abertura à comunidade, o modo como esta abertura se operacionaliza e, ainda, se as lideranças influenciam a relação entre a escola e a comunidade educativa. Logo, as temáticas liderança, escola e comunidade educativa constituem o quadro teórico desta dissertação.

Este estudo inicia-se com a introdução e, posteriormente, organiza-se em torno de seis capítulos. No primeiro capítulo procedeu-se a um enquadramento da investigação, no âmbito do qual definimos o problema, a saber: De que forma as lideranças influenciam a relação entre a escola e a comunidade educativa? Em seguida, explicamos a relevância do estudo e estabelecemos as questões e os objetivos que norteiam todo o processo de investigação. Salientamos que este enquadramento é suportado e desenvolvido nos restantes capítulos.

No segundo capítulo, que indica o estado da arte do tema em estudo, abordamos a temática da liderança, os seus conceitos e estilos, visando aprofundar a dimensão da liderança escolar. Prosseguimos com a organização e evolução do Sistema Educativo Português nas últimas cinco décadas; as dimensões da escola como organização e como comunidade; a autonomia da escola pública; o projeto educativo e, por fim, abordamos o tema da comunidade educativa, iniciando com o conceito, os seus elementos constituintes e o Conselho da Comunidade Educativa.

Para a concretização e enriquecimento teórico desta revisão da literatura, baseamo-nos nos estudos de vários autores de referência. É o caso de Thomas Sergiovanni (2004a, 2004b), que aborda o tópico da liderança em contexto escolar. Para o autor, esta é uma liderança moral pois tem por base as normas, os valores e as necessidades dos elementos envolvidos no processo educativo. Analisamos os estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* desenvolvidos por Bernard Bass e Bruce Avolio (1999, 2003). Por meio dos trabalhos de Daniel Goleman (2011, 2015), definimos os conceitos de liderança primal e liderança emocionalmente inteligente, desenvolvendo igualmente os seis estilos de liderança: visionário, *coaching* ou conselheiro, afiliativo ou relacional, democrático, *pacesetting* ou pressionador e dirigista ou coercivo.

Nos estudos de Andy Hargreaves e Dean Fink (2007), destacou-se o conceito de liderança sustentável e os seus sete princípios: profundidade, durabilidade, amplitude, justiça,

diversidade, disponibilidade de recursos e conservação. Em seguida, designadamente na obra de James Kouzes e Barry Posner (2009), descrevemos as cinco práticas da liderança exemplar. Relativamente aos estudos de Michael Fullan (2003), expomos as cinco componentes de liderança eficaz: objetivo moral; compreender o processo de mudança; construção de relações; formação e partilha do conhecimento e criação de coerência. Os prestigiados autores portugueses, João Formosinho (1999, 2000, 2005), António Nóvoa (1995, 2005) e Licínio Lima (2006, 2008), pronunciam-se sobre a história e organização do Sistema Educativo Português a partir dos anos 60 até à atualidade, abordando a dimensão da escola como organização juntamente com Jorge Adelino Costa (1996, 2000, 2003a, 2003b). Salientamos, ainda, o autor João Barroso (2005) que fala sobre a autonomia escolar, ao passo que Maria Luísa Branco (2007) aborda os temas da escola como comunidade e da comunidade educativa.

No terceiro capítulo, no qual enunciamos as opções metodológicas selecionadas para o desenvolvimento da investigação, optamos por utilizar o método de estudo de caso numa abordagem qualitativa, por ser a mais adequada aos objetivos deste estudo maioritariamente descritivo, sem descurarmos a utilização de uma abordagem quantitativa para a análise de valores numéricos obtidos mediante os inquéritos por questionário. Assim, as técnicas de recolha de dados selecionadas foram a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, por se tratar de um instrumento de análise textual, tendo-se procedido à triangulação dos dados. Ainda neste capítulo, caracterizamos a população e a amostra, descrevemos os procedimentos de aplicação dos inquéritos por questionário, não esquecendo os procedimentos estatísticos.

Deste modo, baseamo-nos nas conceções de vários autores, que apresentam contributos teóricos significativos para a área da investigação, dos quais destacamos: Robert Stake (2009), Robert Yin (2003) e Sharan Merriam (1998), que conceptualizam o estudo de caso, como um método de pesquisa muito utilizado na área das ciências sociais, para a análise da realidade social. No campo da investigação em educação, selecionamos autores que têm grande notoriedade como Judith Bell (2004), Bruce Tuckman (2012), Alberto Sousa (2009), entre outros. Especificamente, para a investigação qualitativa, optamos por Uwe Flick (2005, 2009), ao passo que Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) abordam a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Destacamos, igualmente, Laurence Bardin (1977), que explorou a técnica da análise de conteúdo.

No quarto capítulo efetuou-se uma contextualização da escola em estudo. O trabalho de campo decorreu na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), no ano letivo de 2014/2015. Neste capítulo caracterizamos a escola; o meio em que está inserida; abordamos a sua estrutura orgânica (órgãos de direção); o Projeto Educativo; o Regulamento Interno; o Plano Anual de Escola e, para finalizar, destacamos alguns dos seus projetos, uns impulsionados internamente, outros em parceria com a comunidade educativa.

No quinto capítulo, referente à apresentação e análise dos dados, são apresentados os dados dos inquiridos por questionário, obtidos através da análise descritiva e da inferência estatística. Nesta etapa identificamos e analisamos o estilo de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) dos presidentes dos órgãos do Conselho Executivo, do Conselho da Comunidade Educativa e do Conselho Pedagógico da EBSGZ, consoante as perceções dos próprios e dos seus colaboradores, com os quais interagem diretamente, como os diretores de turma, os membros do Conselho da Comunidade Educativa e os membros do Conselho Pedagógico. Estes dados resultam da análise estatística realizada pelo *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Posteriormente, são apresentados os dados das entrevistas obtidos através da análise de conteúdo. Deste modo, aprofundamos o conhecimento sobre o exercício da liderança na EBSGZ, identificando o estilo e os resultados de liderança e, ainda, as motivações preponderantes dos presidentes, ao mesmo tempo verificamos a sua influência na relação escola-comunidade educativa.

No sexto, e último capítulo, respondemos às questões colocadas no início da investigação, recorrendo à triangulação dos resultados obtidos e divulgamos as conclusões finais, tendo em conta todo o estudo realizado.

Esta investigação permitiu-nos concluir que o estilo de liderança transformacional foi o mais percecionado nos comportamentos dos presidentes dos órgãos de direção da escola. Quanto aos resultados da liderança, o fator satisfação apresenta valores superiores quando comparado com a eficácia e o esforço extra. Ainda nos tipos de motivações dos presidentes, a principal motivação recai sobre a afiliação, seguindo-se a motivação para o sucesso.

Concluiu-se, também, que a liderança em contexto escolar estabelece ligações com os pais/encarregados de educação, os professores, os alunos, o pessoal não docente e com outras instituições e serviços da comunidade local, mediante projetos, atividades e parcerias. Assim sendo, a concretização destas relações permite que a escola se torne mais eficaz nas suas práticas e mais aberta à comunidade. Evidenciamos que as lideranças escolares influenciam e reforçam a relação entre a escola e a comunidade educativa.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Problema de Investigação

O problema é o ponto de partida sempre que planificamos uma investigação em educação. Segundo Sousa (2009), este “é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (p. 44). Também, Yin (2003) refere que a realização de um estudo de caso “começa com a definição dos problemas ou temas a serem estudados” (p. 81).

A formulação do problema de investigação é, para Tuckman (2012), “uma das fases mais difíceis num projecto de investigação” (p. 87), pois é através do problema que se estabelece o rumo de toda a pesquisa científica (Sousa, 2009). Contudo, Stake (2009) argumenta que “a enunciação de problemas fornecem uma poderosa estrutura conceptual para organizar o estudo de um caso” (p. 33), razão pela qual se infere que o problema ajuda a uma melhor compreensão do caso.

O objeto de investigação é apresentado na forma de proposição interrogativa, para a qual pretendemos procurar uma resposta precisa, depois de testá-la por métodos empíricos. Deste modo, a questão orientadora do estudo passa a ser válida cientificamente (Tuckman, 2012; Sousa, 2009). Visando o tema das lideranças na dualidade entre escola e comunidade educativa, foi estruturado o problema de investigação a debater: **De que forma as lideranças influenciam a relação entre a escola e a comunidade educativa?**

O problema de investigação surge da necessidade de compreender e analisar a relação entre os três grandes temas: liderança, escola e comunidade educativa. Realçando a ideia de Bogdan e Biklen (1994), “uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral” (p. 88).

Atualmente, vivemos em tempos de mudança, principalmente ao nível económico, social e educativo. Torna-se, pois, fundamental projetar um novo olhar sobre a escola, se considerarmos os novos contornos que a envolvem. Esta tem sido alvo de múltiplas pressões, desafios, discussões públicas com interesses, por vezes contraditórios e corporativistas, que afetam seriamente a sua imagem e respetiva ação, o que leva a que se fale de uma crise da educação (Gonçalves, Alves, Gomes, & Azevedo, 2013; Silva, 2010).

Nos últimos tempos, a liderança ocupa um lugar central na investigação em educação e na reflexão sobre as organizações em geral e as organizações escolares, em particular (Trigo & Costa, 2008). Devido às mudanças constantes e imprevisíveis, precisamos de lideranças fortes, capazes de orientar com eficácia as escolas e responder às necessidades da comunidade educativa. Nesta perspetiva, Fullan (2003) refere que “perante estes cenários de instabilidade,

é possível encontrarmos sempre novas formas de progredir e apresentar inovações” (p. 13), através da liderança.

Considere-se este tema relevante, uma vez que é preciso compreender de que forma a liderança influencia a relação existente entre os contextos, escola e comunidade. Hoje, a escola é cada vez mais vista como um sistema aberto, pelo que a análise das suas interações com o meio se revestem de extrema importância. A presente dissertação vai, então, ao encontro das linhas de pesquisa do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira desenvolvidas no domínio da Administração Educacional, fundamentalmente no que diz respeito aos estudos sobre a intervenção/relação da comunidade e dos pais na gestão das escolas.

1.2. Questões de Investigação

Com base no problema de investigação formulado, desenvolveram-se as seguintes questões:

- Como se perfila a liderança na relação entre escola e comunidade educativa?
- De que forma os problemas sociais ocorridos na comunidade afetam a escola e as suas lideranças?
- Como se desenvolve a relação entre as lideranças da escola e a comunidade educativa?

Efetivamente, as questões de investigação ajudam a enquadrar o foco do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Bento (2011), “as questões precisam de ser colocadas de tal forma que necessitem de recolha de dados para as suas respostas, ou seja, devem ser investigáveis” (p. 20). Elas interligam-se e formam os objetivos da pesquisa, permitindo, ainda, pressupor um conjunto de decisões sobre o caminho a seguir da investigação (Tuckman, 2012).

1.3. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral compreender as relações das lideranças para com o binómio escola-comunidade educativa.

Neste sentido, os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

- Construir um perfil de liderança na sua relação com a escola e a comunidade educativa.
- Identificar os problemas sociais ocorridos na comunidade e analisar a sua influência sobre a escola e os seus líderes.

- Compreender e descrever a relação entre as lideranças da escola e a comunidade educativa.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Liderança Escolar

A liderança em contexto escolar deve estabelecer ligações morais mútuas entre pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos, tendo em conta os seus propósitos partilhados. Paralelamente, deve determinar as responsabilidades de cada um desses atores educativos. Nas escolas, essas ligações morais “não podem ser comandadas pela hierarquia ou vendidas pelas personalidades, mas sim levadas a agir dessa forma pela aceitação das suas responsabilidades” (Sergiovanni, 2004a, pp. 120-121).

O autor desenvolve a perspetiva da escola como uma organização especial, por oposição às organizações empresariais, e defende a necessidade de uma liderança especial. Daí o aparecimento da ‘liderança moral’, baseada em normas, valores, crenças e necessidades dos elementos educativos (Sergiovanni, 2004b).

Em contrapartida, Fullan (2003) sustenta que não existe uma grande diferença em relação ao modo como as escolas e as empresas são lideradas. Portanto, tal como nas empresas, “o papel da liderança (neste caso, o director) é ‘provocar’ uma maior capacidade dentro da organização para obter melhores resultados (aprendizagem)” (p. 70). Basicamente, advoga que a liderança empresarial e a liderança escolar têm cada vez mais pontos em comum. De facto, tanto as empresas como também as escolas procuram a eficiência e a eficácia, posto que ambas sentem a necessidade de iniciar uma cultura de mudança, na qual a troca de ideias, opiniões e conhecimentos são fundamentais para a resolução de problemas (Bento & Ribeiro, 2013).

As organizações educativas procuram “uma educação e uma liderança de melhor qualidade, que beneficiem todos os alunos e que persistam ao longo do tempo” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 12). Para as escolas pretendemos lideranças eficazes que estejam aptas para transformá-las em comunidades de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre docentes e comunidade educativa determinem um aperfeiçoamento constante (Fullan, 2003). Sergiovanni (2004a) refere que o objetivo derradeiro da liderança escolar está em tentar melhorar as escolas, aumentando a qualidade do ensino, dos serviços prestados à comunidade e promovendo o sucesso escolar dos alunos.

Sob outro ponto de vista, a liderança assegura que cada membro da escola seja capaz de desenvolver as suas respetivas funções e, assim, produzir os resultados desejáveis (Fullan, 2003). Neste contexto, “a liderança é considerada (...) como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas”, em particular (Trigo & Costa, 2008, p. 565).

A liderança escolar, no contexto das mudanças educativas que se têm operado no quadro da autonomia e descentralização, depara-se, por um lado, com os modelos de administração e gestão, e, por outro lado, promove a prática de uma liderança democrática e participativa (Costa, 2003a; Fullan, 2003). Em sintonia com esta asserção, Bolívar (2012) preconiza que, atualmente, a apreciação que é feita sobre a liderança escolar, afasta-se dos métodos de administração e gestão, embora estes sejam fatores necessários para o desenvolvimento das práticas escolares, estando a evoluir, cada vez mais, para um modelo de liderança distribuída ou partilhada.

A esta luz, a liderança deixa de ser exercida por um único sujeito, para passar a ser entendida como um coletivo ou um processo social que se amplia a um conjunto de múltiplos intervenientes. Pôr a liderança distribuída em destaque é reconhecer que “as escolas não podem criar capacidades e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar” (McBeath, 2011, cit. por Bolívar, 2012, p. 74). Neste sentido, o papel da liderança nas escolas será o de providenciar um poder mais distribuído, no qual o rigor das estruturas é substituído pela cooperação, confiança, responsabilidade, participação ativa, flexibilidade, comunicação e parceria (Idem).

No contexto educativo atual apuramos que são importantes não só as lideranças de topo, relativas aos órgãos de direção da escola, bem como o papel imprescindível das lideranças intermédias, designadamente os “directores de turma, coordenadores de departamento e de equipas docentes, responsáveis pelos apoios educativos ou pela formação contínua” (Costa, 2003a, p. 1334). O fenómeno da liderança escolar não depende unicamente de uma pessoa, mas da divisão e partilha de poderes, através de uma ação coordenada entre todos os intervenientes. As escolas, tendo em conta o processo participativo, devem atribuir maior relevância às lideranças intermédias, ou seja, têm necessariamente de demonstrar confiança nos docentes, considerando os contributos individuais e criando estruturas intermédias (Bolívar, 2012; Silva, 2010). Deste modo, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, consolida a constituição das estruturas de gestão intermédia, que podem assumir um carácter pedagógico ou técnico-pedagógico. Estas estruturas “colaboram com o conselho pedagógico e com o conselho executivo (...), no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa” (art.º 35.º, 1). Deste quadro fazem parte os departamentos curriculares e os seus respetivos coordenadores, os diretores de turma, a coordenação de ciclos, os orientadores de estágio pedagógico e os coordenadores de curso do ensino recorrente (Idem).

2.1.1. Conceitos de Liderança

O conceito de liderança não é unívoco nem definitivo, pois “tem sido alvo de diversas interpretações e definições no último século” (Bento, 2008, p. 1). Trata-se de um conceito complexo, que surge sob diferentes perspectivas e concepções, enquanto objeto de estudo entre os investigadores. No entanto, essas inúmeras definições de liderança complementam-se. Atualmente, a liderança continua a ser representada como um processo de influência, exercido pelo líder no âmbito de um grupo, com vista à consecução de determinados objetivos (Castanheira & Costa, 2007; Bush & Glover, 2003). De facto, a liderança é um processo de influência, mas realçamos que este não é unidirecional, uma vez que o líder influencia os liderados e estes influenciam o comportamento do líder (Rego & Cunha, 2004; Rego, 1997).

Os autores Bento e Ribeiro (2013) assinalam que o líder, os liderados e o contexto são os três fatores preponderantes para uma liderança eficaz e para que com ela se obtenham os melhores resultados possíveis.

- a) O **líder**: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras;
- b) Os **liderados**: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros;
- c) O **contexto**: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros (pp. 18-19).

Reforçando a ideia anterior, Silva (2010) considera que a liderança resulta da transformação do poder em influência, acrescentando que, esta “não pode fundamentar-se apenas na personalidade de um líder, embora esta seja um elemento importante. O contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é fundamental para a compreensão do processo de liderança” (p. 55). Por sua vez, Chiavenato (2004) reconhece que o sucesso das organizações advém da liderança, estabelecendo-se por via da interação ou ação conjunta entre líderes e liderados. Também, Carapeto e Fonseca (2014) acentuam os mesmos aspetos e confirmam “a liderança é um processo de influência focado nas relações humanas, o que supõe uma colaboração voluntária na relação entre os líderes e os seus colaboradores” (p. 81).

A liderança, de acordo com Bento e Ribeiro (2013), é a “capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente” (Idem, p. 13). Esta capacidade de liderança leva à transmissão de cooperação, entusiasmo e confiança que, consequentemente, contribuirá para motivar a iniciativa e

alcançar os objetivos pretendidos. Nesta perspectiva, a noção de liderança, é considerada por Sergiovanni (2004a) como um processo que leva “um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas)” (p. 124).

Conforme Goleman, Boyatzis e McKee (2011), “a grande liderança baseia-se em emoções” (p. 23). Nesse contexto, apresentam o conceito de ‘liderança primal’, que está estreitamente relacionada com a ‘liderança emocionalmente inteligente’. Defendem que “a chave para que a liderança primal funcione de modo vantajoso para todos reside na ‘inteligência emocional’ dos líderes, na forma como os líderes gerem as suas emoções e as relações com os outros” (Idem, pp. 25-26). A liderança emocionalmente inteligente conduz à ressonância. Assim, o líder cria ressonância “quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor” (Idem, p. 9). Eles reconhecem e sabem lidar com as emoções, portanto, funcionam como guias emocionais dos grupos. De acordo com a perspectiva de Silva (2010), a liderança é um fator de agregação dos grupos. Quando surgem ameaças de desagregação do grupo, o processo de liderança é essencial e decisivo para assegurar a continuidade e o funcionamento desse grupo, evitando disfuncionalidades (Idem).

Os autores Hargreaves e Fink (2007) desenvolvem o conceito de ‘liderança educativa sustentável’, defendendo que 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” (p. 31).

Segundo Kouzes e Posner (2009), “a liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (p. 46). Isto porque não se destina só a sujeitos com cargos elevados ou numa posição de poder, pois estes autores acreditam que todos temos ou podemos aprender a desenvolver capacidades para nos tornarmos líderes. Neste sentido, afirmam que “qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino” (Idem, p. 371). Na esteira deste pensamento, Fullan (2003) defende que todos podemos aperfeiçoar a nossa liderança através da prática. Os líderes numa cultura de mudança “aprendem a liderar através da experiência de aprendizagem nas mãos de outros líderes. As pessoas não nascem líderes, a liderança advém do crescimento e desenvolvimento dessa capacidade” (Idem, p. 132). Esta lógica é também defendida por Goleman *et al.* (2011) quando afirma que “não se nasce líder, aprende-se” (p. 124). Reforçando estas ideias, Carapeto e Fonseca (2014) evidenciam que a liderança é uma

qualidade que se pode aprender e desenvolver continuamente, pois ela “inclui um conjunto de capacidades que, combinadas promovem o desenvolvimento das pessoas” (p. 81).

Na opinião de Fullan (2003), liderar numa cultura de mudança consiste em criar instrumentos que qualifiquem essa mesma mudança, e não apenas uma estrutura. Isto “não significa adoptar inovações, umas atrás das outras; significa gerar a capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela” (p. 51). Com efeito, recorreremos à liderança, não para mobilizar os outros para resolverem problemas que já sabemos à partida como resolver, mas para ajudá-los a lidar com problemas que nunca foram resolvidos. Assim, a liderança é necessária para os problemas complexos que não têm respostas fáceis e, por isso, viramo-nos para o líder com o intuito de obter soluções adequadas e eficazes.

Os autores Bush e Glover (2003) abordam o conceito de liderança participativa, na qual todos participam democraticamente nas tomadas de decisão e no processo de melhoria da escola. Este processo exige compromisso, partilha, colaboração, autonomia e comunicação aberta entre todos os intervenientes, o que surge associado à noção de liderança distribuída, anteriormente citada por Bolívar (2012), e aos valores da participação e da democracia.

2.1.2. A Eficácia do Líder

O líder, segundo Silva (2010), “é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (p. 53). Para além destas práticas, o líder também estabelece normas e objetivos partilhados; revitaliza a organização; promove a eficácia; orienta e mobiliza os grupos; inspira uma visão coletiva; resolve conflitos; planeia estratégias e, conseqüentemente, origina mudanças significantes nas organizações (Trigo & Costa, 2008; Silva, 2010). Nesta perspectiva, Goleman (2015) vê o líder como uma pessoa excepcionalmente sensível ao impacto que tem sobre os outros e dispõe de flexibilidade para adaptar o seu estilo, de modo a obter resultados favoráveis. Logo, o líder deve concentrar-se tanto nas pessoas como nos resultados, porque é através do desenvolvimento das pessoas que ele irá obter o sucesso da organização (Idem).

De acordo com Bento e Ribeiro (2013), o verdadeiro líder permite que os seus colaboradores se identifiquem com ele, mobilizando-os para causas e processos coletivos. Para as organizações escolares, a origem do seu sucesso ou insucesso reside na qualidade, mais precisamente nas capacidades efetivas de liderança. Por isso, precisam de um líder

interventivo e eficaz que influencie e motive os seus colaboradores através da comunicação, de modo que eles sintam como seus os objetivos organizacionais e melhorem o seu desempenho (Silva, 2010). Em conformidade com Carapeto e Fonseca (2014), o líder tem a responsabilidade de construir e transmitir à comunidade uma imagem positiva da organização escolar que lidera. No entanto, essa imagem pública positiva deve ser elaborada com estratégia, transparência e uma comunicação eficaz. Esta é uma estratégia importante para, por um lado, manter e renovar as relações da organização com os seus parceiros locais e, por outro, formar novas parcerias e protocolos.

Segundo Bush e Glover (2003), os líderes bem-sucedidos desenvolvem e expressam claramente uma visão para as escolas que orientam, assente nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão com as tendências e realidades emergentes e aproveitam as oportunidades para influenciar os seus colaboradores e outras partes interessadas a compartilharem e concretizarem essa visão comum. Consolidando esta ideia, Sergiovanni (2004a) afirma, “os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão (...) e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros” (p. 119). De acordo com Silva (2010), existem três pilares importantes da liderança: a visão, a missão e os valores. É necessário, pois, que o líder consolide estes pilares para adquirir uma melhor qualidade de liderança, tornando-se, assim, mais eficaz em suas práticas.

Na conjuntura atual da escola, os líderes não podem ser meros executores do processo administrativo escolar, mas antes líderes pró-ativos, promotores e potenciadores de uma liderança democrática e compartilhada, baseada na motivação, no comprometimento, na participação ativa e na responsabilização conjunta (Barroso, 2005). Aos líderes escolares tem-se exigido competências diversificadas e a resolução de problemas complexos que requerem respostas técnicas e, simultaneamente, éticas e morais.

Quando falamos sobre liderança distribuída, isto “não significa que não há responsáveis pelo desempenho global da organização” (Elmore, 2000, cit. por Bolívar, 2012, p. 76). Neste contexto, o papel do líder não se torna irrelevante, pelo contrário, implica que este desenvolva as competências e conhecimentos dos indivíduos na organização, ajudando assim a criar ambientes propícios para o debate e a partilha de conhecimentos. Por conseguinte, o líder “é orientado de modo a promover dinâmicas que estimulem a interação e o trabalho conjunto” (Idem, p. 78). Porém, é necessário reconhecer que o exercício dessa liderança distribuída apresenta alguns “dilemas e tensões”. Por um lado, o poder e a responsabilidade, precisam de ser compartilhados, envolvendo todas as partes interessadas; por outro, quem tem, em última

instância, a derradeira responsabilidade de fazer com que a escola funcione com maior eficácia e eficiência, é o líder. Este deve manter alguma autoridade sobre a comunidade que lidera, não com o propósito de reprimir ou controlar, mas para orientar na tomada de decisões (Ibidem).

Os investigadores Bento e Ribeiro (2013) afirmam que “existe um consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende (...) de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo” de liderança (p. 16). Apoiando esta ideia, Chiavenato (2004) acrescenta que “não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação (...) cada situação requer um tipo de liderança” específico (p. 126). Como tal, os líderes eficazes não se apoiam num único estilo de liderança, mas em vários estilos deferentes e passam de um para o outro sempre que necessário, utilizando a abordagem mais adequada para cada situação. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas ou pontuais, razão pela qual o líder deve ter em conta as características da situação e da sua equipa de trabalho, antes de assumir determinado estilo (Goleman *et al.*, 2011; Goleman, 2015). Sucintamente, o mesmo autor refere “os líderes mais eficientes são flexíveis na alternância de estilos, sempre que se afigura necessário” (Goleman, 2015, p. 69).

Os líderes eficazes partilham uma característica fulcral, sendo que todos possuem um elevado grau de inteligência emocional. No entanto, “[sem] ela, a pessoa pode receber a melhor formação, ter um raciocínio incisivo e analítico, e uma infinidade de excelentes ideias, mas nunca será um grande líder” (Idem, p. 12), porque lhe faltam competências demonstrativas de inteligência emocional, tais como a capacidade de trabalhar em equipa; saber escutar e comunicar com clareza e eficácia; adaptar-se facilmente a cenários de mudança; estabelecer novas relações e resolver problemas sob pressão (Idem).

Seguindo esta linha de pensamento, os autores Carapeto e Fonseca (2014) abordam igualmente este tema da inteligência emocional, afirmando que esta é “a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis” (p. 85). Os líderes dotados de inteligência emocional “possuem as competências que lhes permitem relacionar-se consigo próprios (competência emocional pessoal) e com os outros (competência emocional social) de forma construtiva” (Ibidem). A competência emocional pessoal do líder abrange a autoconsciência (crescimento e eficiência), a autorregulação e a motivação (comprometimento, iniciativa e otimismo), ao passo que a competência emocional social inclui a empatia, influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança (inspirar e guiar), catalisador da mudança, criar laços, colaboração, cooperação e trabalho em equipa (Goleman, 1999, cit. por Carapeto & Fonseca, 2014).

2.1.3. Estilos de Liderança

Nos últimos anos, a extensa literatura sobre liderança gerou uma infinidade de estilos. Os estilos de liderança, conforme Goleman *et al.* (2011), resultam de “conjuntos de atividades coordenadas” (p. 75). Enquadramos na abordagem aos vários estilos de liderança, os trabalhos sobre os estilos clássicos de liderança e as abordagens mais recentes, designadas de liderança transformacional e transacional. Também desenvolvemos os seis estilos de liderança de Goleman (2011, 2015), as cinco práticas da liderança exemplar de Kouzes e Posner (2009), os sete princípios da liderança sustentável de Hargreaves e Fink (2007), e as cinco componentes de liderança eficaz de Fullan (2003).

2.1.3.1. Estilos Clássicos de Liderança

No século XX, nos finais da década de 30, existiam fundamentalmente três estilos de liderança: Autocrático, Democrático e Liberal ou *Laissez-Faire* (Bento & Ribeiro, 2013).

Na **liderança autocrática**, o líder é dominador, inflexível e centraliza totalmente o poder. Devido à sua atitude autoritária, este toma decisões individualmente e dispensa mecanismos e processos de participação. O líder foca-se essencialmente nas tarefas, dá instruções e descreve as atividades detalhadamente, fixa as diretrizes e determina quais as tarefas que cada elemento deve concretizar, comunicando igualmente ordens e esperando obediência. Este estilo de liderança autocrático (dirigista) destaca unicamente o líder, sendo este quem emite a última palavra (Chiavenato, 2004; Bento & Ribeiro, 2013).

Quanto à **liderança *laissez-faire***, o líder adota uma conduta passiva, deixando as responsabilidades quase todas a cargo do grupo e permitindo-lhes total liberdade para a tomada de decisões e distribuição de tarefas. Como é pouco participativo, o seu comportamento torna-se evasivo e hesitante. Este estilo liberal ou *laissez-faire* evidencia apenas o grupo ou os subordinados, visto que a participação do líder é muito reduzida (Ibidem).

Na **liderança democrática**, o líder interage com os elementos do grupo, conhece bem as suas limitações, delega responsabilidades, permite a troca de ideias e debate as diretrizes conjuntamente, incentivando assim a participação dos liderados na tomada de decisões. O líder procura ser um membro normal do grupo, pois assiste, estimula, fomenta a partilha e participa no trabalho em equipa, por outras palavras, atua como um orientador. Portanto, este estilo de liderança democrático enfatiza tanto o líder como o grupo (Ibidem).

2.1.3.2. Estilos de Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*

Em 1978, Burns foi o primeiro investigador a desenvolver estudos sobre os estilos de liderança transformacional e transacional. Elucida que estes dois estilos de liderança fundam-se nas “relações” e no “poder” (Bento, 2008, p. 2). O mesmo autor contrasta a liderança transformacional com a liderança transacional, referenciando que nesta última o líder sustém “o seu poder na autoridade que lhe advém da posição hierárquica, assim como no respeito pelas regras e tradição” (Rego, 1997, p. 392). Em contrapartida, na liderança transformacional, o líder baseia “o seu processo de influência nos apelos inspiracionais” (Ibidem).

Porém, Bass (1988), que também foi o fundador destes dois estilos, atribui uma designação mais detalhada às lideranças transacional e transformacional. No entanto, considera estes dois estilos de liderança como processos distintos, mas complementares. Confirma, inclusive, que “o mesmo líder pode usar os dois tipos de poder em diferentes momentos e diferentes situações” (cit. por Rego, 1997, p. 395). Ambos podem ser eficazes, mas em diferentes situações da vida organizacional. Na liderança Transacional, o líder atribui recompensas ao liderado ou punições pelo seu desempenho de tarefas e obediência, existindo uma transação. Na liderança Transformacional, o líder carismático inspira e motiva os liderados a melhorarem o seu desempenho. Entre o líder e o liderado existe um efeito de transformação (Bento, 2008). Contudo, Bass (1985), referido por Bass, Avolio, Jung & Berson (2003), diferencia: “*transformational leadership is more likely to reflect social values and to emerge in times of distress and change while transactional leadership is more likely to be observed in a well-ordered society*” (p. 208).

A liderança transformacional, segundo Castanheira e Costa (2007), “caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias” (p. 143). Com a utilização do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ 5X), Avolio, Bass e Jung (1999) identificaram os quatro componentes gerais da liderança transformacional, designadamente: a influência idealizada (carisma), motivação inspiracional, estimulação intelectual e consideração individualizada, que, em seguida, passamos a caracterizar de forma mais detalhada.

1. ***Idealized Influence*** (Influência Idealizada) – Os líderes são admirados, respeitados e inspiram confiança. Os seguidores identificam-se com o líder e veem nele um

exemplo a seguir. Nesta componente, o líder desenvolve uma visão baseada numa conduta ética e moral, atendendo sempre aos seus princípios e valores. Este é um modelo que ultrapassa os meros interesses pessoais, pois tanto o líder como os seguidores, transcendem as suas próprias necessidades em benefício da organização (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007). No estudo de Antonakis, Avolio e Sivasubramaniam (2003), existem dois tipos de influência idealizada. Uma está ligada às atitudes ou atributos e à forma como os subordinados veem o líder. Inversamente, a outra está relacionada com os comportamentos carismáticos do líder, centrados nos valores, nas convicções e no sentido de missão.

2. ***Inspirational Motivation*** (Motivação Inspiracional) – Os líderes inspiracionais são pró-ativos e atuam de forma a motivar aqueles que os rodeiam. Assim, fornecem aos seus seguidores um claro sentido de propósito partilhado, gerador de uma maior disposição para enfrentarem desafios. Nesta componente é estimulado o espírito individual e de equipa, e são estabelecidos objetivos elevados. O líder encoraja os seguidores, exibindo entusiasmo e otimismo no futuro, aumentando assim a intensidade do compromisso para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007).
3. ***Intellectual Stimulation*** (Estimulação Intelectual) – Os líderes estimulam os esforços dos seguidores para serem inovadores e criativos, incentivando-os a questionar, a comunicar problemas e a abordar situações antigas de novas maneiras. Nesta componente não há depreciação ou crítica pública por causa de falhas cometidas. Para a resolução de problemas, os subordinados são desafiados a superar as suas limitações e a procurarem novas ideias e soluções criativas (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007). Desta forma, os líderes orientam os seguidores a desenvolverem as suas capacidades estratégicas (Rego, 1997). A estimulação intelectual, segundo Antonakis *et al.* (2003), “*refers to leader actions that appeal to followers’ sense of logic and analysis by challenging followers to think creatively and find solutions to difficult problems*” (p. 265).
4. ***Individualized Consideration*** (Consideração Individualizada) – O líder foca-se em compreender as necessidades, interesses e capacidades de cada seguidor e trabalha continuamente para elevá-los, atuando como um mentor. Nesta componente de

respeito pelos subordinados, os líderes definem expectativas elevadas e orientam os seus seguidores a fim de aumentarem ainda mais as capacidades de desempenho e desenvolverem o seu pleno potencial. São criadas novas oportunidades de aprendizagem, juntamente com um clima de apoio, no qual os seguidores têm a possibilidade de crescerem profissionalmente e se autorrealizarem. As diferenças individuais, em termos de necessidades e desejos, são reconhecidas, incumbindo ao líder ajudar os subordinados a desenvolverem os seus pontos fortes (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007; Antonakis *et al.*, 2003).

A liderança transacional, conforme Castanheira e Costa (2007), focaliza-se “na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, em resultado do cumprimento, ou não, de objectivos contratuais” (p. 144). Neste tipo de liderança, os seguidores por razões de interesse pessoal, concordam e obedecem ao líder, em troca de elogios, recompensas, ou mesmo para evitar *feedback* negativo e ações disciplinares. Nesta sequência, o subordinado tem uma perspectiva de conformidade face aos desafios, normas e objetivos impostos pelo líder (Ibidem). O líder transacional atribui recompensas, esclarece as expectativas e mostra reconhecimento, quando os liderados executam com êxito as suas funções e atingem as metas previamente fixadas. Desta forma, podemos constatar que o líder premeia o subordinado se o seu desempenho for adequado e produtivo, mas, por outro lado, sanciona-o se o seu desempenho for inadequado e negativo. Os dois principais componentes da liderança transacional são: a recompensa contingencial e a gestão por exceção ativa (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Antonakis *et al.*, 2003).

1. ***Contingent Reward*** (Recompensa Contingencial) – O líder especifica e esclarece os requisitos que são esperados dos subordinados. Apresenta as recompensas que cada um poderá receber, se corresponderem às suas expectativas e cumprirem os objetivos e os níveis previstos de desempenho. Também reconhecem as conquistas que contribuem de forma positiva para níveis mais elevados de esforço e desempenho. A recompensa contingencial está positivamente relacionada com o compromisso, satisfação e eficácia do desempenho dos subordinados (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007).
2. ***Active Management by Exception*** (Gestão por Exceção Ativa) – Os líderes concentram toda a sua atenção sobre como lidar e detetar erros, reclamações e falhas.

O líder fixa os objetivos, especifica as normas e a importância do seu cumprimento, da mesma forma que distingue o que constitui um desempenho ineficaz. Também, pode punir os seguidores por não estarem em conformidade com os padrões estabelecidos. Este componente implica uma supervisão rigorosa e constante dos erros e desvios das regras, de modo que, imediatamente após a sua ocorrência, seja exercida uma ação corretiva (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007). A Gestão por Exceção Ativa, segundo Antonakis *et al.* (2003), “*refers to the active vigilance of a leader whose goal is to ensure that standards are met*” (p. 265).

No estilo de liderança passiva ou *Laissez-Faire*, “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade” (Antonakis *et al.*, 2003, cit. por Castanheira & Costa, 2007, p. 144). Seguindo este pensamento, podemos afirmar que existe uma ausência de liderança por parte do líder, pois este não se envolve em assuntos importantes. Ele tende a atuar, somente após os problemas se tornarem graves ou, então, não toma qualquer medida corretiva face a questões mais complexas (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999). Por isso, “[*this*] component is generally considered the most passive and ineffective form of leadership” (Antonakis *et al.*, 2003, p. 265).

1. ***Passive Management by Exception*** (Gestão por Exceção Passiva) – Os líderes passivos demoram a responder face a assuntos urgentes e demonstram através de suas ações que apenas agem quando os problemas se tornam evidentes. Este tipo de líderes evita especificar acordos, esclarecer expectativas, fornecer metas e normas a serem alcançadas pelos seguidores (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999).

Os **resultados da liderança** advêm dos comportamentos descritos nestes três estilos de liderança e expressam-se através de três variáveis: a eficácia, o esforço extra e a satisfação. Na área da eficácia, o líder representa eficazmente a equipa perante níveis hierárquicos superiores e manifesta a sua eficácia no atendimento das necessidades laborais dos subordinados. Quanto ao esforço extra, o líder desenvolve estratégias motivacionais, conseguindo levar os liderados a trabalhar com maior dedicação e a superar as expectativas. Na área da satisfação, o líder desenvolve estratégias de liderança como a cooperação, a delegação de responsabilidades, entre outras. Ele é avaliado de acordo com a satisfação dos

subordinados perante o seu trabalho e o seu tipo de liderança (Bass *et al.*, 2003; Antonakis *et al.*, 2003; Teles, 2009).

2.1.3.3. Os Seis Estilos de Liderança de Goleman

Segundo as investigações de Goleman *et al.* (2011), foram distinguidos seis diferentes estilos de liderança: o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático, estilos estes que criam ressonância. Pelo contrário, o estilo pressionador e o estilo dirigista produzem dissonância se não forem corretamente utilizados. Contudo, os estilos ressonantes levam a um aperfeiçoamento do desempenho, melhoram o clima organizacional e potenciam a ação coletiva. Por oposição, os dissonantes são utilizados apenas em situações específicas e devem ser aplicados com grande precaução, uma vez que podem gerar disfuncionalidade (Silva, 2010; Goleman *et al.*, 2011). Caracterizamos sumariamente cada um destes estilos de liderança, provenientes de diferentes componentes da inteligência emocional (Goleman, 2015).

1. **Estilo Visionário ou Autoritário** – Entre os seis estilos de liderança, este é o mais eficaz, já que incide de forma positiva sobre todos os aspetos do clima organizacional. O líder autoritário tem uma visão, inspira as ações e motiva o empenho das pessoas, tornando-se assim um visionário. Os líderes autoritários concedem aos colaboradores liberdade para inovarem e assumirem riscos calculados. Neste estilo, as pessoas sentem que estão a trabalhar para objetivos partilhados por todos, o que aumenta o compromisso do grupo e o orgulho por pertencerem à organização. O estilo visionário é particularmente eficaz quando sucedem mudanças que obrigam a uma nova visão de longo prazo ou quando é necessária uma orientação direta e clara (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015).
2. **Estilo Coaching ou Conselheiro** – Os líderes conselheiros delegam poderes e ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e fracos, relacionando as aspirações pessoais com os objetivos organizacionais. Estes líderes dão aos seus colaboradores inúmeras instruções e informações. Desta forma, o estilo *coaching* estimula as capacidades dos colaboradores, a fim de estabelecerem e alcançarem metas a longo prazo, tornando-os mais autónomos e eficientes. Estes líderes possuem capacidade de

diálogo e desenvolvem as pessoas para o futuro, apostando na aprendizagem e no crescimento (Ibidem).

3. **Estilo Afiliativo ou Relacional** – Este estilo de liderança valoriza as pessoas. Os líderes afiliativos colocam mais ênfase nas necessidades emocionais dos colaboradores e menos ênfase nas tarefas e nos objetivos. Esforçam-se por manter o bem-estar das pessoas através da criação de fortes laços emocionais e de harmonia no seu grupo de trabalho. Neste sentido, o líder potencia a lealdade, a partilha de ideias, a flexibilidade e é considerado um propiciador de motivação. O estilo afiliativo é mais adequado quando conjugado com outros estilos ressonantes (Ibidem).
4. **Estilo Democrático** – O líder democrático contacta com as pessoas, envolve-se nas questões emergentes, valoriza o contributo e escuta as opiniões de cada membro, obtendo a unanimidade das pessoas através da participação nas tomadas de decisão. Este estilo funciona melhor nos momentos em que o líder não está seguro da direção a seguir, mas tem colaboradores competentes e experientes que lhe transmitem bons conselhos. Este é um líder que resolve situações através do diálogo, atribui reconhecimento ao trabalho dos colaboradores e permite a conceção de novas ideias e iniciativas. Entre o líder democrático e os seus colaboradores criam-se relações de confiança, compromisso e respeito (Ibidem).
5. **Estilo *Pacesetting* ou Pressionador** – Centra-se exclusivamente na obtenção de elevado desempenho, conseguindo atingir objetivos difíceis e estimulantes. No entanto, os líderes ao exercerem pressão e imporem a excelência aos seus subordinados, destroem o clima organizacional. Por isso, este estilo deverá ser utilizado com precaução e em conjunto com outros estilos. O líder *pacesetting* dá o exemplo, mostrando altos níveis de desempenho e quer que as outras pessoas façam o mesmo. O estilo *pacesetting* é apropriado quando o líder pretende guiar uma equipa motivada e competente a criar resultados de alta qualidade, concluindo-os dentro do prazo estabelecido (Ibidem).
6. **Estilo Coercivo ou Dirigista** – Os líderes coercivos exigem obediência imediata às ordens e ao cumprimento de tarefas. Para motivar os subordinados, o líder só refere o que fizeram de errado, utilizando *feedback* negativo ou corretivo e controla-os através

de uma supervisão próxima. Tendo em conta todos os estilos de liderança, este é o que se revela menos eficaz em grande parte das situações, pois condiciona o clima organizacional. Em contrapartida, poderá ser útil em situações específicas como em cenários de crise ou emergência, quando ocorre uma mudança de gestão e, também, com subordinados difíceis (Ibidem).

2.1.3.4. As Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner

Para Kouzes e Posner (2009), “apesar de cada líder ser um indivíduo único, existem padrões comuns à prática da liderança. E essas práticas podem ser aprendidas” (p. 16), por qualquer pessoa que queira assumir um papel de liderança e marcar a diferença. Estes autores analisaram profundamente o processo da liderança e descobriram cinco práticas que a tornam exemplar. Para conseguirem feitos extraordinários nas suas organizações, os líderes adotam cinco práticas de liderança exemplar, a saber: mostrar o caminho, inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade, as quais passamos a descrever mais detalhadamente.

1. **Mostrar o caminho** – O líder tem de mostrar o comportamento que espera dos seus liderados, dando o exemplo em suas ações diárias. Assim sendo, tem de clarificar valores, encontrar a sua própria voz e promover um consenso entre os princípios e os ideais comuns. Desta forma, o líder conquista “o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos. As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano” (Idem, p. 38).
2. **Inspirar uma visão conjunta** – Implica conceber o futuro, ao idealizar possibilidades excitantes e enobrecedoras para suas organizações, “o sonho ou a visão é a força que cria o futuro” (Idem, p. 38). Porém, para concretizar esse futuro, o líder tem de atrair os colaboradores para uma visão comum ao apelar às aspirações partilhadas pelo grupo. Além disso, para inspirarem o compromisso e atraírem apoio, os líderes têm de conhecer muito bem os seus colaboradores, devem preocupar-se com eles e compreender as suas necessidades. Este compromisso potencia o desenvolvimento de um sentimento de pertença que, progressivamente, torna a equipa mais coesa (Fraga, 2014).

3. **Desafiar o processo** – Os líderes com capacidade para desafiar o processo experimentam e correm riscos, procuram oportunidades ao tomar a iniciativa e, inclusive, formas inovadoras para melhorar. Neste sentido, “aqueles que lideram os outros para o sucesso procuram e aceitam o desafio” (Kouzes & Posner, 2009, p. 40). Os líderes têm de pensar para além de si mesmos e das suas organizações, têm de estar dispostos a desafiar o sistema para conseguirem produtos, processos e serviços inovadores. Os contributos do líder em relação à inovação consistem em criar um ambiente que estimule a experimentação, o reconhecimento e apoio às boas ideias.
4. **Permitir que os outros ajam** – Os líderes exemplares sabem que a existência de um clima participativo e cooperativo fomenta a colaboração ao criar confiança, reforça a inclusão, facilita as relações e dinamiza a visão e missão da organização. Desta forma, eles “trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. (...) permitem que os outros ajam, não a exibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (Idem, p. 43). Assim, reforçam as capacidades de ação dos colaboradores, aumentando a determinação e desenvolvendo competências.
5. **Encorajar a vontade** – O líder mostra gratidão e reconhece o contributo dos seus colaboradores, criando uma cultura onde se celebram os valores e as vitórias. Logo, através destas celebrações autênticas e sentidas, “criam um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil” (Idem, p. 45).

2.1.3.5. Os Sete Princípios da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink

No estudo de Hargreaves e Fink (2007) foram investigadas estratégias concretas, tendo como objetivo aplicar os sete princípios da sustentabilidade na liderança e na mudança das escolas e do sistema educativo. Essas premissas da liderança sustentável caracterizam-se pela profundidade da aprendizagem, durabilidade ao longo do tempo, amplitude de influência (liderança distribuída), justiça, diversidade em substituição da padronização, disponibilidade de recursos e conservação.

1. **Profundidade** – A liderança sustentável dá prioridade a uma aprendizagem profunda e ampla para todos. A liderança escolar sustentável defende “a profundidade da

aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos” (Idem, p. 77). Logo, destaca mais a qualidade do que a quantidade. Este princípio está orientado não só para a aprendizagem, mas também para o cuidado interpessoal.

2. **Durabilidade** – A liderança sustentável perdura, pois preserva e aperfeiçoa, ao longo do tempo, aspetos relevantes da aprendizagem e da vida, que passam de um líder para o próximo. Este fenómeno da sucessão dos líderes, bem como a capacidade que têm para liderar ao longo do tempo, constitui um princípio fulcral que assegura a estabilidade da organização educativa e promove a sustentabilidade da liderança (Idem).
3. **Amplitude** – A liderança sustentável dissemina-se, porque se torna uma responsabilidade distribuída. Este tipo de liderança aumenta as capacidades dos colaboradores para que se tornem igualmente dotados em comparação com aqueles que os lideram e para que sejam capazes de desenvolver uma liderança sustentável. Na escola, “a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais” (Idem, p. 173).
4. **Justiça** – A liderança sustentável não danifica o ambiente circundante, pelo contrário, melhora-o ativamente. Trata-se de um tipo de liderança socialmente justa e moral, que encontra formas de partilhar conhecimento e recursos, desenvolvendo assim a colaboração entre as escolas e beneficiando a comunidade local (Idem).
5. **Diversidade** – No âmbito do ensino e da aprendizagem, a liderança sustentável promove a coesão na diversidade, evitando a standardização. A sustentabilidade exige diversidade, coesão focalizada e uma aprendizagem personalizada, por isso “os sistemas educativos, as escolas e as estratégias de liderança também precisam de maior diversificação, flexibilidade e capacidade de resposta” (Idem, p. 232).
6. **Disponibilidade de recursos** – As escolas dispõem de recursos físicos e financeiros. Logo, a liderança sustentável é prudente e não desperdiça esses recursos materiais e humanos. Ela conserva e renova a energia, tanto dos líderes como dos colaboradores,

sem esgotá-los. Isto porque a disponibilização e renovação de recursos confere-lhes essa oportunidade (Idem).

7. **Conservação** – “No seu esforço para criar um futuro melhor, a liderança sustentável respeita o passado e constrói-se com base nele” (Idem, p. 273). O líder sustentável dá valor e aprende com o que de melhor existe no passado, preserva esse legado e segue em frente, tentando criar um futuro ainda melhor.

2.1.3.6. As Cinco Componentes de Liderança Eficaz de Fullan

Ao abordar as questões da liderança, particularmente das organizações escolares e empresariais, numa cultura e num mundo em constante mudança, Fullan (2003) cria um novo quadro conceptual assente em cinco componentes que estão mutuamente interligados. O desenvolvimento dos líderes, para uma cultura de mudança, envolve o aumento da eficácia da liderança para o sucesso das organizações. Por isso, devem consolidar estas componentes:

1. **Objetivo moral** – O líder que dispõe de um objetivo moral claro age com a intenção de suscitar uma diferença positiva na vida dos membros da organização e na sociedade em geral. Para alcançar a eficácia, os líderes devem cultivar e ativar esse objetivo moral, tornando-se um aliado natural. Está relacionado com a consciência social, os valores, o rumo e os resultados (Idem).
2. **Compreender o processo de mudança** – O líder deve possuir a capacidade de inovar, mas desenvolvendo projetos com profundidade e coerência. Esta componente passa pela definição de estratégias para liderar numa cultura de mudança e, ainda, por desenvolver a competência e o compromisso para resolver problemas inesperados e complexos (Idem).
3. **Construção de relações** – Numa organização, qualquer estratégia de sucesso envolve sempre relações, pois são elas que fazem a diferença. A forma como as pessoas interagem entre si e os tipos de relações que estabelecem são essenciais para o desenvolvimento emocional tanto do líder como dos liderados. Esta é uma competência indispensável para a melhoria sustentável (Idem).

4. **Formação e partilha do conhecimento** – Os líderes comprometem-se em produzir e aumentar continuamente o conhecimento, tanto dentro como fora da organização, fazendo disso uma prioridade. A dinamização de práticas de partilha de conhecimento é fundamental, não só pela necessidade de atualização, mas porque fomentam a criação de culturas de colaboração (Idem).
5. **Criação de coerência** – Num mundo complexo, a procura de coerência deve ser uma constante, apesar de se verificar ser difícil de adquirir. A capacidade de criar coerência permite aos líderes extrair padrões importantes que os guiam durante o percurso de liderança (Idem).

2.1.4. Motivações para a Liderança

Tendo em conta este tema da motivação, primeiramente procedemos à sua definição, de acordo com Neves *et al.* (2008):

Atributo inato do homem, que gera características próprias e individuais em níveis diferentes em cada pessoa, a motivação é um conjunto de fatores psicológicos que impulsiona os seres humanos a agirem de determinada maneira na conquista de objetivos e realização de ideais (p. 231).

Posteriormente, evidenciamos a teoria da motivação de McClelland e seus associados, com base nos resultados dos estudos desenvolvidos entre 1987 e 1992, que tiveram como objetivo compreender melhor os motivos dos líderes para o exercício e para a eficácia da liderança. Nesta teoria são considerados três grandes tipos de motivações: a motivação para o êxito, afiliação e poder. O que McClelland (1987) designa por ‘êxito’, os autores Rego e Cunha (2004) apontam como sendo o ‘sucesso’.

Na motivação para o **sucesso**, o líder toma iniciativa e assume responsabilidades pela resolução de problemas complexos, atuando decisivamente para resolvê-los. Este tipo de líder assume riscos moderados, estabelece objetivos elevados, mas realistas, e desenvolve planos de ação específicos para poder alcançá-los. Desta forma, melhora o seu desempenho, tornando-se mais produtivo e competitivo. É persistente e procura alcançar o sucesso através de uma orientação para a excelência. Todas estas características dos líderes com forte motivação para o sucesso são, à partida, positivas para as organizações. Porém, se este for o motivo preponderante, o resultado pode ser negativo. Neste caso, é provável que o líder

aplique os esforços em prol do seu sucesso pessoal e não coletivo. Pode agir sozinho e mostra-se relutante em delegar, falhando assim na otimização de um forte sentido de responsabilidade e de empenho entre os seus subordinados (Rego & Cunha, 2004; Rego, 1997).

Na motivação para a **afiliação**, o líder procura agradar e ser aceite socialmente, constrói e mantém relações interpessoais próximas e amigáveis, dando mais importância a essas relações do que propriamente às tarefas. De acordo com Neves *et al.* (2008), “a ênfase de sua atuação não está na competição, mas na cooperação e compreensão entre os colegas” (p. 230), ou seja, está mais voltada para os relacionamentos e amizades. Nesta lógica, Rego e Cunha (2004) declaram que este forte motivo afiliativo tende a ser associado à fraca eficácia de liderança, porque o líder procura evitar conflitos, não os enfrentando e preferindo manter ambientes cooperativos de trabalho, acabando por adotar comportamentos com consequências negativas para a eficácia, tais como: “evita tomar decisões impopulares ainda que necessárias, recompensa os outros tendo em vista a aprovação social e não a recompensa do mérito, denota favoritismo para com os amigos” (Idem, p. 188). No entanto, o líder com muito baixa necessidade afiliativa torna-se introvertido, pouco comunicativo e indisponível para atividades de relações públicas (Rego, 1997).

Na motivação para o **poder** encontramos duas orientações, que dependem do fator ‘inibição da ação’ (autocontrole): **a motivação para o poder social** caracteriza-se pela predisposição do líder em exercer poder e influência sobre os outros, estando direcionada para o benefício e para os interesses da organização e dos seus colaboradores. Sentem vontade de usar o poder para organizar e dirigir as atividades da equipa e negociar acordos favoráveis. Por outro lado, temos **a motivação para o poder pessoal**, cuja “vontade de poder é orientada para o auto-engrandecimento” (Rego & Cunha, 2004, p. 188). Uma elevada motivação para o poder pessoal faz com que o líder utilize a sua influência para manipular os outros. Nesta situação, como é óbvio, deixa de existir espírito de equipa, porque o líder está focado exclusivamente na sua carreira e deixa de parte os interesses da organização, em favor do seu engrandecimento pessoal e reputação. Este tipo de líder “[toma] decisões de elevada visibilidade independentemente da repercussão que possam ter na vida organizacional” (Ibidem).

2.2. Escola, Evolução e Mudança

2.2.1. Evolução do Sistema Educativo Português a partir dos anos 60 até à atualidade

Na década de 60 evidenciam-se os primeiros sinais de democratização do ensino, através de uma maior abertura da escola aos alunos. Começou a refletir-se sobre o atraso educativo do país em relação à Europa (Nóvoa, 2005), revelando-se que “cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas” (Lima, 2008, p. 21).

Em 1961, no decurso da Convenção sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, foi reorganizada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), dando origem à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da qual Portugal é membro fundador desde 1948. Este ano foi fortemente assinalado pelas conceções do planeamento e promoção do crescimento económico e pela influência e pressão das organizações internacionais, incluindo a OCDE, na regulação do Sistema Educativo Português (Nóvoa, 2005).

Em 1967 deu-se a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, que representou uma viragem importante na política educativa, uma vez que este foi o culminar “de uma longa acção política, com destaque para o prolongamento da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro anos (em 1956 para os rapazes e em 1960 para as raparigas) e, depois, para seis anos (em 1964)” (Idem, p. 117). Esta mudança no sistema educativo, levada a cabo no período do Estado Novo, contribuiu para o desenvolvimento de processos de inovação pedagógica e para o recrutamento de uma nova geração de professores que deu origem a uma nova cultura profissional (Nóvoa, 2005). Nesta época, a educação pertencia ao “domínio político” e, conseqüentemente, era objeto de “ação política”, tornando, assim, o estado e os outros poderes públicos responsáveis pela sua orientação e provisão (Lima, 2008, p. 19).

Na década de 70, mais precisamente em 1974, com a mudança de regime trazida pela Revolução do 25 de Abril, restitui-se o Estado Democrático e, com ele, os direitos e liberdades fundamentais. Devido a este histórico ponto de viragem para a sociedade portuguesa, os representantes do povo reuniram-se para elaborar uma Constituição que se enquadrava com as aspirações do país. Portanto, em 1976, a Assembleia Constituinte aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa (CRP) (VII Revisão Constitucional, 2005).

Também neste ano entrou em vigor o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que consolidou as bases para uma gestão verdadeiramente democrática. Este período

revolucionário fez com que o sistema educativo e a vida das escolas sofressem transformações significativas e, por isso, novos desafios foram colocados, destacando-se o papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país (Delgado & Martins, 2001). Aperceberam-se de que com o progresso educativo dá-se a prosperidade económica, por isso houve a necessidade de formar RH qualificados (Nóvoa, 2005). Caminhava-se, assim, para a industrialização do país, que já havia começado nos anos 60, mas intensificou-se nesta época. Houve um desenvolvimento das correntes pedagógicas ligadas à racionalização e à eficácia do ensino (Nóvoa, 1995).

A década de 80 foi marcada pela entrada de Portugal, em 1986, para a Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia (UE). Esta ligação mantém-se como referência estruturante das políticas educativas do país (Nóvoa, 2005). Nesta época construiu-se uma pedagogia centrada na escola-organização, deu-se especial importância às metodologias iniciadas no domínio organizacional (ex: gestão) e às políticas de investigação próximas dos processos de mudança nas escolas (ex: investigação-ação) (Nóvoa, 1995).

Devido às grandes alterações nas políticas educativas e no sistema educativo, a Assembleia da República criou a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que aprovou e promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), consoante as condições previstas na CRP.

A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (art.º 1.º, 1 e 2).

Esta lei constituiu um marco legislativo da reforma educativa e das suas conceções (Nóvoa, 1995). Foi alterada posteriormente pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, a segunda alteração à LBSE foi estabelecida pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e a terceira alteração foi instituída pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (GAVE, 2014).

Em 1988 houve um debate público nacional que suscitou a promulgação das propostas de administração e gestão das organizações escolares, apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Estes acontecimentos vieram introduzir nos estabelecimentos de ensino, a orientação para novos modelos de decisão (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

Seguindo esta sequência, em 1989, deu-se uma reforma curricular, instaurada pelo DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que visa a reorganização da administração escolar, tendo em

conta dois fatores fundamentais, nomeadamente a desconcentração de funções e poderes de decisão e o reforço da autonomia das escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, nos domínios “cultural, pedagógico, administrativo e financeiro” (Preâmbulo). Neste normativo, a noção de PEE aparece legalmente conceptualizada e identificada com a autonomia das escolas. Nesse mesmo ano surge o DL n.º 286/89, de 29 de agosto, que consolida a reorganização dos planos curriculares e alteração dos conteúdos programáticos dos ensinos básico e secundário. Estas alterações na organização curricular é o vetor principal de qualquer reforma educativa (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

Na década de 90 prossegue a expansão da autonomia das escolas e o governo concede novas responsabilidades às organizações escolares. Em 1998 foi implementado o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, mediante o qual, a administração das escolas públicas passa a apresentar um órgão de gestão colegial. Posteriormente, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas do ensino não superior foi alterado e republicado pelos seguintes diplomas legais: o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o DL n.º 224/2009, de 11 de setembro, e o DL n.º 137/2012, de 2 de julho.

No ano 2000 foi implementado o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que validou o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos” da RAM (Preâmbulo). Entretanto, em 2006, o mesmo foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho.

Em 2001 começa a reorganização curricular e a definição dos princípios orientadores para os ensinos básico e secundário, através da publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, direcionado para o ensino básico, e do DL n.º 7/2001, de 18 de janeiro, direcionado para o ensino secundário (Eurydice, 2007; GAVE, 2014).

Em 17 de outubro de 2002 foi emitido o DL n.º 209/2002, que retifica o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro. O presente decreto determina os planos “curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (...) os quais integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas” (Preâmbulo). O ensino básico organiza-se segundo três ciclos: o 1.º ciclo, com a duração de quatro anos (dos 6 aos 10 anos de idade); o 2.º ciclo, com a duração de dois anos (dos 10 aos 12 anos de idade); e o 3.º ciclo, com a duração de três anos (dos 12 aos 15 anos de idade). Deste modo, “a articulação entre os três ciclos é sequencial, cabendo a cada um dos ciclos completar e aprofundar o anterior, numa perspectiva de unidade global” (Eurydice, 2007, p. 22).

No ano 2004 foi instituído o DL n.º 74/2004, de 26 de março, que revoga o DL n.º 7/2001, de 18 de janeiro, e estabelece “os princípios orientadores da organização e da gestão

do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação” (Preâmbulo). No ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos), a oferta formativa organiza-se por cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais. Os **cursos científico-humanísticos** são “vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior” (art.º 5.º, 1, a). Os **cursos tecnológicos** são “orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior” (art.º 5.º, 1, b). Os **cursos artísticos especializados** são “vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos” (art.º 5.º, 1, c). Os **cursos profissionais** são “vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (art.º 5.º, 1, d).

Em 2005 foi publicada a Portaria n.º 118/2005, de 14 de outubro, que regulamenta os cursos inseridos na oferta formativa de educação e formação da RAM. No entanto, o presente regulamento foi submetido a uma retificação, pela Portaria n.º 72/2011, de 30 de junho.

Em 2006, o Ministério da Educação (ME) emite o “regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos” (Preâmbulo), que está ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro.

Em 2007, o DL n.º 272/2007, de 26 de julho, veio alterar a matriz curricular dos cursos científico-humanísticos, estabelecidos no DL n.º 74/2004, de 26 de março, relativo ao ensino secundário. O referido normativo adotou alguns reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos, determinando a criação do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e curso científico-humanístico de Artes Visuais.

Em 2009 foi criada a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (Preâmbulo). Esta lei determina a ampliação da idade de frequência escolar obrigatória, até aos 18 anos. Acrescentam, “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (art.º 2.º, 1.).

Em 2011 é instituído o DL n.º 94/2011, de 3 de agosto, que revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no sentido de reforçar a aprendizagem em

“disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática, bem como a eficaz avaliação do ensino básico” (Preâmbulo). No ensino secundário, o DL n.º 50/2011, de 8 de abril, realiza a quarta alteração ao DL n.º 74/2004, de 26 de março, e procede

à eliminação da disciplina de Área de Projecto da matriz dos cursos científico-humanísticos, ao alargamento da oferta de exames nacionais nas disciplinas de formação geral, sem aumentar o número de exames obrigatórios e, finalmente, à criação da disciplina de Formação Cívica na matriz dos cursos científico-humanísticos (Preâmbulo).

Em 2012 foi implementado o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Por isso, introduziu “um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário” (Preâmbulo). O mesmo foi alterado pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho e pelo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Foram emitidos: o Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto e o Despacho n.º 15971/2012, D.R. n.º 242, de 14 de dezembro, relativos à aprovação e calendarização da implementação das metas curriculares do ensino básico, para as “disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica” (Preâmbulo) (GAVE, 2014). Ainda neste ano foi instituída a Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, que “define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo” (art.º 1.º, 1).

Em 2014 foi publicado o Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, relativo à organização do ano letivo de 2014/2015. Também foi promulgado o Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, que regulamenta a avaliação do ensino básico.

Em 2015 entrou em vigor o Despacho Normativo n.º 10-A/2015, 19 de junho, que determina a organização do ano letivo e concretiza os princípios de autonomia pedagógica e organizativa das escolas, consagrados no regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas. O presente documento legal “pretende, também, conferir ainda maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares” (Preâmbulo).

2.2.2. A Escola como Organização

A escola, enquanto organização educativa formal, “cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que disciplinam o comportamento dos seus membros, numa base ideológica que é estatal” (Fraga, 2008, p. 287). Para compreender a escola como organização educativa, precisamos considerá-la enquanto unidade social construída, historicamente, pelas pessoas. Também reconhecemos à escola algumas especificidades organizacionais, em termos “de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente”, entre outras (Lima, 2006, p. 18).

As organizações escolares são marcadas pelas referidas características educativas específicas, que as diferenciam das demais organizações. Dessas especificidades, a mais relevante é a singularidade da sua missão, que é essencialmente de carácter pedagógico e educativo (Costa, 2000). A escola-organização incentiva o debate educativo e a realização da ação pedagógica (Nóvoa, 1995). Nesta linha de pensamento, Costa (2000) refere que “no caso da escola, a vertente pedagógica é o centro de toda a sua ação” (p. 16). A escola, classificada como organização pedagógica, não é apenas uma organização democrática, mas uma organização em que o objetivo da sua ação são as práticas democráticas (Ibidem).

Em contraponto, a escola como organização depende frequentemente de modelos organizacionais importados de outros contextos, nomeadamente do empresarial (Idem). Neste sentido, Lima (2006) demonstra alguns desses modelos partilhados, afirmando que “a escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas” (p. 17). Neste contexto, a escola como organização coloca em destaque os processos de gestão, enfatizando as funções, tarefas, normas e condutas do diretor. Este, por sua vez, tem de ser capaz de administrar corretamente os recursos da organização, para que esta alcance os objetivos estabelecidos. Deste ponto de vista, o diretor é comparado com o gestor de uma empresa (Idem).

Segundo Nóvoa (1995), as características organizacionais das escolas baseiam-se em três grandes áreas: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. A estrutura física da escola integra a dimensão da escola, os recursos materiais, o número de turmas, o edifício escolar e a organização dos espaços. A estrutura administrativa diz respeito à gestão, direção, controlo, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal não docente, a participação da comunidade educativa e o contacto com as autoridades centrais e locais. Por fim, a estrutura

social estabelece a relação entre alunos, professores e funcionários; a responsabilização e participação dos pais e encarregados de educação; a cultura e o clima organizacional da escola.

As características organizacionais são determinantes para a eficácia das organizações escolares, pois servem de apoio à sua regulação (Nóvoa, 1995). Fundamentando-se em estudos de diferentes autores sobre a eficácia das escolas, desenvolveu uma lista onde identifica nove características:

- 1.º **Autonomia da escola** – Este foi um dos princípios centrais das políticas educativas. A autonomia dá às escolas os meios para responderem pronta e eficazmente aos desafios diários. É necessária para a criação da identidade da escola, a fim de facilitar a participação dos vários membros educativos no desenvolvimento de um projeto próprio (Idem).
- 2.º **Liderança organizacional** – Para a coesão e qualidade da escola, a liderança organizacional deve promover estratégias concretas de atuação, que incentivem o empenho individual e coletivo na realização de projetos (Idem).
- 3.º **Articulação curricular** – Para o correto funcionamento das organizações escolares é necessária uma boa planificação curricular, bem como uma ajustada coordenação dos planos de estudo. Esta articulação curricular permite uma valorização das aprendizagens académicas dos alunos (Idem).
- 4.º **Otimização do tempo** – A capacidade para otimizar o tempo disponível é importante, no sentido de não perturbar o funcionamento das escolas. Esta gestão do tempo deve permitir que os alunos disponham do máximo de tempo possível para aprenderem, devendo respeitar os ritmos próprios e o modo de organização individual de cada sujeito (Idem).
- 5.º **Estabilidade profissional** – A segurança e a continuidade são condições essenciais para o desenvolvimento organizacional das escolas e contribuem para a dignidade profissional do corpo docente. Não obstante, devemos ter em atenção que para um melhor funcionamento da escola é necessária uma certa mobilidade, o que constitui um fator de incentivo e inovação (Idem).

- 6.º **Formação do pessoal** – Nas escolas é necessária a implementação de programas de formação contínua e profissional, direcionados principalmente para o pessoal docente. Note-se que esta formação deve estar vinculada com o projeto educativo da escola (Idem).
- 7.º **Participação dos pais** – Está relacionada com a criação de condições propícias à colaboração efetiva das famílias na vida escolar. Os pais são um grupo que intervém no processo educativo e, portanto, devem participar num conjunto de decisões que os afetam diretamente. Assim, os pais têm a possibilidade de ajudar a incentivar e orientar os seus filhos, associando-se aos esforços dos professores (Idem).
- 8.º **Reconhecimento público** – Está relacionado com a imagem pública da escola. Cada elemento da escola deve identificar-se com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar. O reconhecimento público é um fator decisivo para a eficácia das escolas (Idem).
- 9.º **Apoio das autoridades** – As escolas requerem um apoio forte por parte das autoridades. Este apoio é essencial, tanto a nível material e económico, como em termos de aconselhamento e consultoria. Além disso, disponibilizam RH qualificados. É importante que as escolas mantenham boas relações e interajam com a comunidade local (Idem).

A conceção da escola como organização está, então, interligada com as políticas educativas de descentralização, autonomia, gestão e administração escolar, através das quais a organização educativa promove eficiência, eficácia e qualidade do ensino (Barroso, 2005). A escola na sua dimensão organizacional é burocrática, no entanto, pretende-se criar um sistema organizacional pós-burocrático, em que a regulação entre as pessoas é feita pela sua separação em funções pré-estabelecidas e em que o controlo, em vez de ser efetuado pela gestão das tarefas, realiza-se pela gestão das relações. Portanto, valoriza-se o diálogo em oposição à obediência, os princípios em lugar das regras, a influência, a partilha de valores, entre outras características (Idem). Como podemos constatar, “uma das principais distinções entre estes dois tipos de organização reside nas funções de liderança” (Idem, p. 135). Na primeira, definida como organização burocrática, o consenso efetiva-se em torno de valores e objetivos

promulgados pelas lideranças de topo, ao passo que na segunda, pós-burocrática, o consenso surge do diálogo entre todos os membros da organização, exercendo-se uma liderança colaborativa (Ibidem).

Conforme a perspectiva de Formosinho (2000), as escolas encontram-se numa ‘encruzilhada organizacional’ caracterizada por um regime de autonomia e administração, que decreta normas e regras formais que regulam todos os estabelecimentos públicos de educação e de ensino. Este autor considera que “este regime não constitui um fim em si mesmo, mas apenas um instrumento através do qual se procura melhorar o serviço público de educação prestado pela escola” (p. 158). Esta ‘encruzilhada organizacional’ sucede porque a escola, por um lado, funciona através de uma administração centralizada e burocrática e, em oposição, é dotada de autonomia, o que implica a descentralização administrativa (Idem). Para operacionalizar este princípio foi necessário adotar um modelo descentralizado de administração do sistema escolar. Neste cenário, a descentralização é a partilha de poder e a divisão de competências e/ou funções por entre os vários intervenientes no contexto escolar (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

2.2.3. A Escola como Comunidade

Segundo Sergiovanni (2004a), é necessário mudar a imagem da escola como organização para uma escola como comunidade. Esta transformação das organizações em comunidades é possível através da identificação e compromisso com um conjunto de valores. Branco (2007) considera que “é este compromisso em torno da partilha de concepções sobre a função da escola e daquilo que é importante ensinar e aprender que permite definir e unificar o sistema da escola em torno de um propósito” (p. 152). Para a construção de uma escola como comunidade é essencial a conceção de um sentido de propósito partilhado por todos os membros da comunidade e que lhes permita entender todas as suas obrigações para com esta nova conjuntura. Ainda, Sergiovanni (2004a) salienta que “nas comunidades, os direitos e as responsabilidades não existem por si só, mas tornam-se parte de uma rede comum de significado” (p. 124).

As escolas como comunidades morais necessitam do desenvolvimento de uma liderança única, que é moral. O mesmo autor defende que “a chave desta liderança seria o desenvolvimento de acordos partilhados que aproximassem os membros da comunidade em metas partilhadas” (Idem, p. 89). Logo, pretendem construir uma experiência de vida conjunta

assente na cooperação e na comunicação, tendo em vista a resolução de problemas educativos e sociais.

Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança (Sergiovanni, 2004b, p. 173).

Contudo, para atingir esse objetivo moral é necessário: compromisso, capacidade de socialização, juntar esforços para ultrapassar desafios, confiança, tomar decisões facilmente em grupo, respeito e dedicação mútua, liberdade para inovar, emoções partilhadas, escolha, envolvimento voluntário e responsabilidade. Deste modo, as pessoas contam umas com as outras e todas partilham um sentimento de pertença pela causa (Sergiovanni, 2004a). Ressalta aqui a ideia de que “pensar acerca das escolas como comunidades morais e lutar para as transformar nisso, estabelece a determinação necessária em objectivos, compromissos com propósitos e valores partilhados, relações interpessoais e a autoridade moral para realizar tarefas” (p. 86).

A escola-comunidade apresenta-se como uma nova concepção de escola. Branco (2007) realça que “a escola, convertida numa comunidade, está assente na participação e na responsabilização de todos os seus membros” (p. 145). Esta organização da escola como comunidade livre prova ser um espaço adequado para a vida moral e cívica, porque favorece o desenvolvimento dos princípios da autonomia e da democracia. Este sentido democrático apela a uma partilha de interesses comuns pelos seus elementos, ao desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões e a uma maior interação e cooperação fundamentada em objetivos socioeducativos. Assim, a escola como comunidade, ao desenvolver o espírito e a prática democrática, cria um plano que permite educar, desenvolvendo sobretudo as capacidades e interesses considerados válidos por todos os seus elementos e parceiros sociais (Idem).

O discurso sobre a democratização e a autonomia incentiva as escolas a tornarem-se tanto um modelo de prática democrática, como um local de aperfeiçoamento da mesma. Neste contexto, a prática democrática junto dos alunos incentiva a uma participação ativa no projeto conjunto da sociedade, mas esta “tarefa extravasa as competências da educação formal, exigindo a implicação das famílias e dos membros da comunidade envolvente” (Idem, p. 18).

De acordo com Formosinho (1999), por meio do modelo de descentralização estabelecido na CRP e na LBSE, a escola deixa de ser unicamente um serviço local do Estado, uma vez que a sua direção passa a estar na comunidade educativa que a compõe. Devido a esta delegação de poder, foi possível pensar a escola como comunidade e desenvolver diferentes tipos de relações internas e principalmente externas (Idem). A participação ativa dos pais e da comunidade na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social, política e legislativa (Nóvoa, 1995).

Considerando a interligação escola-comunidade, surge um novo conceito de escola como “instituição de fronteiras fluidas, cuja intencionalidade educativa e cívica é irradiante, convocando os esforços comunitários” (Branco, 2007, p. 18). A educação é um meio para o desenvolvimento do ser humano como pessoa, mas não nos referimos apenas à educação formal, chamamos a atenção para a valorização da educação informal, transmitida pelos pais, família e sociedade (Idem).

A este propósito, Sergiovanni (2004a) fala sobre a aplicação de uma teoria da comunidade às escolas. Através desta teoria a escola partilha com a comunidade envolvente um conjunto de princípios, valores, vivências e obrigações, que contribuem para a construção de uma identidade coletiva. A escola, por outras palavras, torna-se um recurso educativo da comunidade. Segundo o autor, a aplicação desta teoria da comunidade às escolas implica o estimular do desenvolvimento de uma ‘voz moral’, pois, através dela, asseguram-se “os direitos individuais dentro do contexto do bem comum” (Idem, p. 118).

Numa sociedade realmente democrática, “o sentido da escola como comunidade consiste na sua configuração como comunidade educativa” (Branco, 2007, p. 195). Isto ocorre quando a escola se abre ao meio envolvente. Enfatiza que “a escola-comunidade implica uma interacção com o meio, interacção esta que faz da escola um elemento polarizador da própria comunidade exterior. Há uma ligação sistémica entre escola e meio que permite ampliar-se como comunidade educativa” (Idem, p. 196).

A abertura da escola à comunidade vem-se assumindo, pela sua complexidade, como um desafio educativo e formativo extremamente importante, tendo mesmo ganho uma centralidade crescente nestes últimos anos, o que potencializa os processos de educação para a cidadania. Com efeito, a escola pública está introduzida em coordenadas espaço-temporais que a impossibilitam de se alhear do seu contexto cultural e social diversificado. Porém, esta cidadania intercultural deve estar presente no quotidiano da ação escolar, isto se esta não quiser continuar distanciada das comunidades envolventes. A escola forma um ambiente onde se podem adquirir experiências significativas e se podem suscitar nos alunos múltiplas

vivências imprescindíveis para uma integração social mais consentânea com a sociedade vigente (Sousa, 2007).

2.2.4. A Autonomia da Escola Pública

Quando falamos sobre a escola atual, nomeadamente quando a contextualizamos através de modelos de descentralização, é fulcral que se retome o discurso da autonomia da escola. Esta surgiu no final do século XX, “como consequência natural do questionamento da centralização e das lógicas burocráticas na administração do sistema educativo” (Formosinho, 2005, p. 307). No entanto, os progressos para a construção da autonomia das escolas foram marcados por avanços e recuos, mas têm sido sustentados na lógica das políticas de territorialização e da ação educativa (Idem). Seguindo esta linha de pensamento, necessitamos uma autonomia da escola “centrada na dimensão pedagógica, uma governação das escolas que incentive as lógicas pedagógicas em detrimento das burocráticas e que equilibre as lógicas territoriais” (Idem, p. 308). A construção da autonomia fomenta o desenvolvimento de projetos pedagógicos, através dos quais são tomadas medidas visando a melhoria da qualidade da educação e do ensino (Idem). Neste sentido, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) referem que as escolas têm margens de autonomia relativa. Também na perspetiva de Nóvoa (1995), “a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo” (p. 20). No quadro da administração da escola pública, a autonomia é sempre relativa, porque, por um lado, tem uma vertente descentralizada que confere maior poder às escolas, por outro, destaca-se o controlo centralizado, sobretudo ao nível da avaliação docente e do currículo, devido à existência de um núcleo curricular nacional obrigatório (Barroso, 2005; Silva, 2010; Cabral & Bessa, 2014).

A este respeito, consideramos a opinião de Ventura, Castanheira e Costa (2006), referenciados por Silva (2010), quando assinalam que:

Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros), aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere (p. 71).

De acordo com Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005, cit. por Silva, 2010), pouco se tem evidenciado o facto de que a liderança está condicionada por uma representação generalizada sobre quem tem exercido o cargo de direção de uma escola, ficando o conceito de alguém que cumpre os regulamentos e normas e não o de quem tem poder de decisão para verdadeiramente marcar a diferença. Acrescentam, “as exceções apenas confirmam a regra” (p. 15), ou seja, existem líderes inovadores que conseguem ir para além dos normativos exigidos, interpretando-os de forma particular, a fim de efetivar nas suas escolas essa diferença, mas são tão poucos, comparados com os outros que se acomodam e não tentam provocar essa mudança (Idem).

Para uma melhor compreensão da autonomia escolar, é necessário diferenciarmos as duas formas de autonomia: a decretada e a construída (Barroso, 2005). A autonomia decretada está associada à descentralização, pois corresponde à delegação de competências e partilha de poderes, por meio de decretos, que vão da administração central e regional para os estabelecimentos de ensino. Em contrapartida, a autonomia construída representa a criação de competências, dispositivos, apoios e meios que permitem dar um sentido coletivo às autonomias individuais, a fim de desenvolver nas escolas, juntamente com o seu contexto envolvente, projetos coletivos e democráticos, que assegurem as aspirações da comunidade e as suas especificidades locais (Barroso, 2005; Silva, 2010).

Em conformidade com Cabral e Bessa (2014), a autonomia nos estabelecimentos de ensino fomenta a implementação de projetos próprios, desenvolvidos em estreita colaboração com a comunidade local, visando as suas necessidades, particularmente as que ainda não foram assistidas ou que o foram de forma insuficiente. Por este motivo, esta autonomia “não se decreta, mas constrói-se como uma prática” (Idem, para. 52). Acrescentam ainda que devemos olhar para as escolas “em função dos seus projetos educativos, e não apenas como sendo ‘boas’ ou ‘más’, com base em rankings de classificações finais de exames nacionais” (Idem, para. 61).

Na opinião de Silva (2010), “é necessário conferir maior poder às escolas e os meios necessários à concretização local de objectivos fixados a nível nacional” (p. 81). Mas, ao defendermos a autonomia da escola, estamos apoiando que a comunidade escolar tenha liberdade de pensar coletivamente, discutir, planejar, construir e executar o PEE, o RI e o PAE. Esta maior liberdade traduz-se em maior responsabilidade e melhores resultados educativos (Cabral & Bessa, 2014). Constatamos que a escola continua centralizada, pois está subordinada ao Ministério da Educação e Ciência, obedece às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulamentam (Ibidem). A autonomia, de acordo com Barroso (2005), é

um conceito relacional, isto é, “somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa, pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (p. 108). A mesma equipara-se a um “campo de forças”, no qual se “confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (interna e externa)”, entre os quais se identificam o governo, a administração, os professores, os estudantes, os pais e outros membros da sociedade local (Idem, p. 109). Neste sentido, Cabral e Bessa (2014) defendem que “conceder autonomia a uma escola deve configurar um ato de atribuição de um poder de atuação lato”, capaz de definir as suas políticas e as suas ações, e não apenas um conjunto de “pequenas liberdades” (para. 47).

De um ponto de vista jurídico, tendo em conta o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, artigo 3.º, alínea 1, a autonomia dos estabelecimentos de ensino é entendida como o poder reconhecido à escola, pela administração educativa, de uma capacidade de tomar as próprias decisões em determinados domínios, como o estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, “no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro”. Em 2008, a abrangência do discurso tornou-se maior e a autonomia é vista como “a faculdade reconhecida [à escola] pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos [RH], da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”, isto, de acordo com as funções e recursos que lhe foram conferidos (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 8.º, 1.).

O Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, evidencia que a todas as escolas será dado mais crédito horário, como incentivo para que estas possam desenvolver a sua atividade de prestação do serviço público de educação. Porém, “a realidade de cada escola é diversa e nem todas estão preparadas para receber o mesmo grau, ou o mesmo tipo, de autonomia” (Cabral & Bessa, 2014, para. 55). Nesta lógica, voltamos ao Despacho Normativo n.º 10-A/2015, o qual assinala que as horas de crédito horário semanal são atribuídas de acordo com as reais necessidades e características de cada escola. Pretende-se, assim, contribuir para a concretização da autonomia nas escolas, mas, para evidenciarem-se progressos, a escola necessita de decisões mais sustentadas, melhores condições, uma correta orientação estratégica, recursos adequados e uma liderança forte que permita uma boa gestão dos recursos humanos e materiais disponíveis. Neste caso específico, os progressos são a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Na opinião de Cabral e Bessa (2014), as fortes restrições orçamentais atuais são um entrave à autonomia que se está a tentar construir nas escolas. Porém, mencionam que “[gerir] em autonomia é também fazer a gestão criativa da escassez e as direções das escolas teriam de fazer as suas opções dentro das possibilidades reais existentes” (para. 72).

2.2.5. Projeto Educativo de Escola

Nas últimas décadas, o PEE constitui uma parte integrante do discurso normativo, surgindo nos estabelecimentos de ensino mediante o novo modelo de administração e gestão do sistema educativo (Barroso, 2005). Devido às mudanças ocorridas na administração dos sistemas educativos, o PEE “tem a sua origem marcada pela confluência entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e o movimento cuja preocupação reside na melhoria da sua qualidade” (Barroso, 1992, cit. por Costa, 2003a, p. 1330). Por conseguinte, destacam-se dois imprescindíveis objetivos do PEE. O primeiro abrange a construção da autonomia das escolas, ao passo que o segundo consiste na melhoria do funcionamento das mesmas (Ibidem).

Segundo Branco (2007), o PEE deve ser entendido segundo duas perspetivas. Por um lado, como um guia da ação educativa ou projeto de desenvolvimento interno da própria escola e, por outro, como um “projecto de desenvolvimento na relação com a realidade circundante, na medida em que integra objectivos formativos junto da comunidade, baseando-se numa reflexão alargada sobre os problemas educativos e procurando entrar em sintonia com os projectos de desenvolvimento local” (p. 265). A construção participativa de um PEE, de acordo com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 46.º, alínea 2, implica sempre o envolvimento e a conjugação de esforços entre os diversos intervenientes, nomeadamente professores, estudantes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e até mesmo instituições de carácter científico. A este respeito, Nóvoa (1995) afirma que “a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum” (p. 35). Também, Silva (2010) acrescenta que o reforço da participação dos atores locais, que compõem a comunidade educativa, é crucial para o sucesso do projeto educativo de qualquer escola. De forma a complementar esta conceção, Costa (2003b) propõe a seguinte noção de PEE:

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (p. 53).

O PEE veio introduzir nas organizações escolares novas formas de planeamento e gestão estratégica, a fim de iniciar as mudanças consideradas necessárias para o progresso dos estabelecimentos de ensino, tentando conciliar a eficácia educativa com o desenvolvimento organizacional (Costa, 2003a). A construção do PEE, “leva-nos a equacionar uma concepção dos estabelecimentos de educação e ensino em que a coerência organizacional e o sentido estratégico constituam referências básicas a uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada” (Idem, p. 1321). Esta dimensão estratégica do PEE é traduzida pela indispensabilidade de nesse documento apresentar-se exatamente o sentido da ação a tomar e os objetivos a atingir, para que o projeto educativo seja efetivamente “um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares” (Idem, p. 1332).

Nos últimos tempos, o PEE tem evoluído e assume uma “dimensão territorial, enquanto expressão de um serviço publico local de educação”, tem sido igualmente associado à necessidade de desenvolver parcerias (Barroso, 2005, p. 123). As escolas definidas, particularmente, como sistemas abertos, devem potencializar a criação de parcerias com representantes do poder local, de um mesmo território educativo (Fraga & Correia, 2013). Portanto, a territorialização da educação incide sobre a participação da comunidade local na educação, o que implica a abertura da escola ao exterior. Este processo de territorialização da educação articula-se por meio de políticas e ações educativas, o que pressupõe a existência de autonomia (Leite, 2003). De acordo com Barroso (2005), as escolas deveriam desenvolver mais a interatividade e a cooperação “não só entre as escolas que ocupam um mesmo território educativo, mas também entre estas e outras organizações locais, no quadro de parcerias educativas” (p. 138), permitindo assim a potencialização de experiências pedagógicas e de projetos educativos comuns.

2.3. Comunidade Educativa

2.3.1. Conceito e Elementos Constituintes

A expressão ‘comunidade educativa’ apareceu pela primeira vez no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, emitido pelo ME em 1998. Este documento deu origem ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e ao Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, aprova a revisão curricular do ensino básico e define os princípios orientadores, “a preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas” (Preâmbulo). E o Decreto-Lei n.º 7/2001 aprova a revisão curricular do ensino secundário, deste modo,

Permite a rendibilização dos recursos humanos e materiais da escola, o estabelecimento de prioridades e objectivos em estreita cooperação com os professores, os pais e outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente outras escolas, autarquias, instituições do ensino superior e organizações do tecido económico e empresarial e, assim, a criação de condições para que os processos de ensino e aprendizagem possam decorrer em contextos educativos mais amplos e diversificados, com maior ligação às realidades sociais exteriores à escola (preâmbulo).

Segundo Matos (s.d.), a comunidade educativa remete “para um espaço socialmente indiferenciado, - um território comum - onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são cooperativamente partilhadas entre os vários actores educativos” (p. 1). Neste contexto, a comunidade educativa rege-se pelos princípios da inclusão e da democracia.

Sarmiento e Ferreira (1999) entendem por comunidade educativa “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacções assente numa partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva” (p. 91). Este conceito acrescenta ao processo de mudança organizacional da escola a ideia de descentralização, de autonomia, de participação e responsabilização na tomada de decisões.

No âmbito da Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, integram a comunidade educativa os “alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências” (art.º 4.º,

3.). Neste sentido, a comunidade educativa “inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional e comunidade local)” (Formosinho, 1999, p. 32). A escola, estando sobre a administração direta do Estado, tem uma fronteira legal e uma física. Mas, na conceção da escola-comunidade educativa, trocam-se essas fronteiras por uma fronteira social, “mais ampla e fluída, que abrange todos os interessados, de modo directo ou indirecto, na educação escolar” (Idem, p. 35).

A escola tem a oportunidade de estabelecer relações e parcerias com a comunidade local, permitindo que todos os atores educativos participem nas decisões a tomar. Neste aspeto, o conceito de comunidade educativa refere-se, exatamente, “à consagração desta participação, a fim de que os vários elementos implicados no processo educativo assumam as suas responsabilidades perante a escola e a educação em geral” (Branco, 2007, p. 263). O verdadeiro sentido da comunidade educativa encontra-se na responsabilidade individual e coletiva (Idem). De acordo com Carapeto e Fonseca (2014), o envolvimento das partes interessadas (*stakeholders*) no processo educativo desempenha um papel decisivo, porque a conjugação do conhecimento externo com o conhecimento interno permite uma maior abertura e desenvolvimento.

Conforme Pintassilgo (2007), esta necessidade de estabelecer relações mais próximas entre a escola e a comunidade “torna-se, mesmo, um elemento central da política educativa que se pretende concretizar” atualmente (p. 65). Este chama também a atenção para a crítica ao modelo de escola tradicional, que está “de costas voltadas” para o meio que a circunda, salientando que a inserção da escola na comunidade faz parte da sua ‘função social’ (Ibidem).

A comunidade educativa veio colmatar algumas lacunas existentes entre a escola e a comunidade, o que possibilitou “uma maior abertura da instituição ao meio e a uma congruente e fortificada participação dos membros da comunidade educativa nas dinâmicas escolares tendo em conta a atribuição de um poder meramente consultivo, mas necessariamente praticável” (Fraga, 2008, p. 288). Perante esta conceção, a escola não se pode isolar, nem desvincular-se da realidade que a rodeia. Necessariamente, ela torna-se um sistema aberto, ou seja, uma organização social integrada na comunidade (Pintassilgo, 2007).

No mesmo sentido se pronuncia Silva (2010),

A escola tem de ser entendida como da Comunidade e para a Comunidade. Afinal é a prestação de um serviço a uma Comunidade em concreto, [situada] num espaço territorial delimitado, caracterizada por um contexto local muito próprio, que justifica a existência de cada escola (p. 194).

A esta luz, a escola deve envolver o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos seus próprios objetivos e, também, na partilha de responsabilidades perante os resultados (Branco, 2007). A comunidade educativa “resulta de uma diluição das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente” (Idem, p. 263). Na opinião de Delgado (1985), referenciado por Costa (1996), falar sobre a “comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (p. 66). Esta conceptualização da escola como comunidade educativa baseia-se em determinados princípios, nomeadamente na autonomia, na participação, na responsabilização e na integração comunitária (Idem).

Na perspetiva de Fraga (2008), é essencial criar espaços propícios ao diálogo, que possibilitem promover uma dimensão de aprendizagens partilhadas entre os atores educativos dentro da escola e os que se encontram fora dela. Todavia, para produzir diálogo, é fundamental que as estruturas organizacionais o possibilitem. O objetivo é fazer com que “a comunidade educativa tenha voz na construção dos processos identitários da Escola” (Idem, p. 286).

A instituição escolar assume-se como um lugar privilegiado onde se “educa para a cidadania e a responsabilidade social” (Barbosa, 2005, p. 2). Por esta razão, a escola juntamente com a comunidade, precisam unir-se em torno de várias metas e propósitos educativos atuais, como por exemplo: educar para uma sociedade de informação, comunicação e conhecimento, para as novas exigências do sistema laboral, para a autonomia e participação nas estruturas de uma sociedade democrática, entre outros (Idem). Logo, é importante que a escola reveja, com base nestas necessidades de formação emergentes, as várias componentes curriculares, visando a formação integral do educando e a sua aptidão tanto para a prossecução dos estudos, como igualmente para a preparação para a vida ativa (Silva, 2010; Bolívar, 2012). A este propósito, Sousa (2007) declara que “a educação para a cidadania converte-se na actual metáfora da educação” (p. 111), porque é necessário que a escola se transforme num meio para a mudança social.

2.3.2. Conselho da Comunidade Educativa

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, respeita os princípios gerais da democraticidade, da participação e da intervenção comunitária, consagrados na CRP, na LBSE e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Este

diploma legal perspectiva a valorização das escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário e dos seus atores educativos.

De acordo com o referido decreto, a noção de Conselho da Comunidade Educativa (CCE) encontra-se definida do seguinte modo: “é o órgão de direcção responsável pela definição da política educativa de escola previsto” na LBSE (art.º 6.º, 1.). Este é também o órgão que representa a Comunidade Educativa, estando salvaguardada na sua composição a participação dos representantes “dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local” (art.º 7.º, 2., 3., 4. e 5.). Nos termos do RI, cada escola deve determinar o número de membros que compõem o CCE, não podendo ultrapassar um total de 20 elementos (art.º 7.º, 1.). No entanto, colocamos em evidência que os presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico comparecem às reuniões do CCE, mas não possuem direito a voto (art.º 7.º, 6.).

A fim de desempenhar as suas funções, o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE) tem uma redução horária semanal, na sua componente letiva, de duas horas (art.º 8.º, 2. e 3.). É da competência do Conselho da Comunidade Educativa:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Dar parecer sobre o plano anual de escola, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de escola;
- f) Dar parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento;
- g) Dar parecer sobre as contas de gerência;
- h) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, propondo e promovendo as medidas tendentes à melhoria da qualidade do serviço público de educação;
- i) Promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade educativa;
- j) Propor aos órgãos competentes e colaborar activamente em actividades necessárias à formação para a participação e para a responsabilização dos diversos sectores da comunidade educativa, designadamente na definição e prestação de apoio sócio-educativo;
- l) Propor e colaborar activamente em actividades de formação cívica e cultural dos seus representantes;
- m) Nomear e dar posse aos membros do conselho executivo ou director e adjuntos;
- n) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno (art.º 8.º, 1.).

Para além destas funções, o conselho pode solicitar aos outros órgãos as informações necessárias para a realização, acompanhamento eficaz e avaliação de todo o funcionamento escolar, bem como fazer-lhes recomendações tendo em conta o PAE e o PEE. O CCE reúne-se, ordinariamente, uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que convocado (art.º 9.º).

Neste órgão de direção, os representantes do pessoal docente e não docente são eleitos, mas, caso não surjam listas, estes são designados “pelos corpos representativos do pessoal dos quadros da escola ou, na sua ausência, de entre o pessoal em exercício efectivo de funções” (art.º 10.º, 5.). Os representantes dos encarregados de educação são escolhidos pelas respetivas “organizações representativas e, na sua ausência, mediante realização de assembleia eleitoral”, conforme o RI (Idem, 2.). É da responsabilidade da Câmara Municipal eleger um representante da autarquia local. Por sua vez, os representantes das “áreas da saúde e social e das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico”, são aprovados pelos restantes elementos constituintes (art.º 10.º, 4.).

A duração do mandato dos membros do CCE é de quatro anos, exceto em caso de ausência dos membros ou se perderem a qualidade que os fez serem eleitos. Neste caso, as vagas serão ocupadas pelo suplente precedente (art.º 12.º).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa

Considerando a temática em estudo e as perguntas que pretendemos responder, determinamos que o paradigma de investigação que melhor se adequa à realização desta pesquisa é a abordagem quantitativa e a qualitativa, por intermédio do método de estudo de caso. Flick (2009) destaca que “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (p. 24). Portanto, esta investigação está assente maioritariamente numa abordagem qualitativa. Por possuir características descritivas e interpretativas, efetuamos entrevistas e examinamo-las detalhadamente. Também utilizamos a abordagem quantitativa, de modo a analisar o inquérito por questionário aplicado no decorrer deste estudo. No entanto, a descrição e comparação dos dados obtidos foram feitos de forma qualitativa, procurando interpretar os dados recolhidos e estabelecendo ligações com a pesquisa bibliográfica estudada e analisada.

Em conformidade a esta conceção, Kleinig (1982, cit. por Flick, 2005) salienta que “os métodos quantitativos precisam dos métodos qualitativos para explicar as relações que descobrem” (p. 269). Neste sentido, ambas as abordagens foram importantes, os dados quantitativos ajudaram a validar, explicar e reinterpretar os dados qualitativos obtidos. Estes métodos de investigação devem ser compreendidos como ‘técnicas complementares’, cada um contribuindo com as suas próprias interpretações sobre um determinado problema (Bento, 2013).

Miles e Huberman (1994, cit. por Flick, 2005) delinearam quatro tipos de planos de pesquisa, com o objetivo de integrar as duas abordagens num único plano. Seguindo a perspetiva dos autores, o que se enquadra perfeitamente com a nossa investigação é o terceiro plano, pois “começa com um método qualitativo (por exemplo, uma entrevista semi-estruturada), seguido de um estudo por questionário, como fase intermédia, antes dos resultados dos dois passos serem aprofundados e estabelecidos, numa segunda fase qualitativa” (p. 269). Podemos assim confirmar que um estudo pode conter técnicas qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa e análise (Flick, 2005).

A progressiva importância da abordagem qualitativa na investigação em educação, mais precisamente na área das CE, deve-se à necessidade de conhecer a realidade dos fenómenos educativos, tendo em vista o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas que permitem dar resposta a problemas emergentes (Bento, 2012; Sousa, 2009). De acordo com esta perspetiva, Bogdan e Biklen (1994) referem que “em educação, a investigação qualitativa

é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p. 17). A investigação qualitativa procura compreender e encontrar significados para os factos, segundo as experiências significativas e perspectivas dos sujeitos, através de um conhecimento teórico anterior e do estudo empírico desenvolvido mediante técnicas de recolha e análise de dados (Bento, 2011; Tuckman, 2012; Bogdan & Biklen, 1994).

O investigador qualitativo é considerado o principal instrumento de recolha de dados, pois, na análise e descrição dos mesmos, a interpretação direta e a compreensão dos contextos pelo mesmo são relevantes para os resultados do estudo, apesar de o investigador valorizar mais o processo de investigação do que simplesmente os resultados. (Stake, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Bento, 2013). Em contrapartida, o investigador quantitativo enfatiza mais os resultados, recolhe os factos e estuda a relação entre eles. Procura a análise estatística, em lugar da compreensão detalhada dos fenómenos e suas relações (Bell, 2004; Tuckman, 2012).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “as propostas qualitativas são muito mais flexíveis do que as propostas quantitativas; representam especulações ponderadas acerca da estruturação da investigação e da direcção em que se orientará o estudo” (p. 107). De facto, esta abertura da abordagem qualitativa permite flexibilidade, mas envolve riscos no sentido em que não há garantia de que o produto final ficará como esperamos. Pelo contrário, a abordagem quantitativa é mais rígida, na medida em que privilegia a recolha e a análise estatística dos dados numéricos, dos quais o investigador não se pode desviar (Idem).

Nos últimos anos, consoante Sousa (2009), a combinação das estratégias qualitativas e quantitativas designa-se por ‘eclética’. Neste sentido, acrescenta que os investigadores parecem ter ultrapassado esta questão dicotómica, colocando-se numa posição eclética para tentar recolher o máximo de informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes dados (Idem). Concordando com o autor, consideramos o nosso estudo como eclético, uma vez que recorreremos à utilização dos dois métodos.

Importa salientar que, depois de finalizada uma investigação científica, o investigador deve divulgar os dados, fazendo uma publicação do seu trabalho para que outros sujeitos possam consultar e verificar resultados. Tais processos podem contribuir para um aumento do rigor e autenticidade da investigação (Yin, 2003; Stake, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

3.2. Estudo de Caso

Para compreender melhor o método de estudo de caso, devemos primeiramente perceber o que é um “caso” (Yin, 2003; Sousa, 2009). Segundo Stake (2009), o *caso* é um facto específico e complexo, que se encontra em funcionamento. Para Sousa (2009), este “será um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada não como uma entidade descrita mas tal como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução” (p. 138). Perante a perspetiva de Flick (2009), “o termo *caso* deve ser entendido aqui de uma forma bastante ampla” (p. 135), pois pode ser uma criança, um professor, um grupo, um acontecimento específico, uma escola ou uma comunidade (Stake, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998). Neste caso em particular pretendemos analisar detalhadamente a realidade de uma escola e dos seus intervenientes internos e externos.

Os estudos de caso na área da educação são vistos por Yin (2003) como ferramentas de pesquisa e ensino muito utilizadas nas ciências sociais. Nesta lógica, Bento (2013) salienta que “o estudo de caso tem uma grande importância no âmbito das ciências sociais como um método de investigação para a análise da realidade social” (p. 62). Segundo Yin (2003), esta é a estratégia de investigação escolhida sempre que queremos saber o ‘como?’ e o ‘porquê?’ de certos casos da vida real, sobre os quais o investigador tem pouco controlo. Acrescenta ainda um bom estudo de caso tira proveito do maior número possível de fontes, motivo pelo qual recorreremos a diferentes técnicas de recolha de dados.

O presente estudo de caso é predominantemente de natureza qualitativa e, portanto, é considerado uma forma de investigação metodológica e fenomenológica. Logo, destaca a complexidade da experiência humana e a necessidade que existe em estudar e descrever essa experiência através de uma análise holística e contextualizada (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2003). Deste modo, os investigadores “recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos (...) naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Inclusive, a abordagem quantitativa teve um peso significativo para a recolha e análise de dados, já que “os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (Idem, p. 194). Neste sentido, os dados estatísticos obtidos através da análise quantitativa serviram para confirmar as ideias desenvolvidas no decurso da investigação (Ibidem).

O estudo de caso é uma forma distinta de pesquisa empírica que estuda os acontecimentos descritos em contextos concretos, pois as suas fontes de dados são múltiplas e diversificadas e o estudo depende muito do trabalho de campo, pois o investigador recolhe

informações dos sujeitos nas suas situações quotidianas (Yin, 2003). Para Merriam (1998), o que diferencia o estudo de caso de outros tipos de investigações é a sua forte componente descritiva e de análise de um caso único ou sistema limitado. Este é um método de pesquisa que analisa a particularidade e complexidade de um caso em profundidade (Bento, 2011).

Os objetivos do estudo de caso, segundo Yin (2003), consistem em: explorar, descrever e explicar. Para Stake (2009), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização (p. 24). Em conformidade com Flick (2009), “é a descrição exata ou a reconstrução de um caso” (p. 135). Contudo, Bento (2013) aponta alguns propósitos do estudo, tais como: fornecer descrições detalhadas sobre um determinado caso, proporcionar explicações e fornecer avaliações, identificando quais os pontos fortes e fracos do caso.

Stake (2009) distingue três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e os coletivos. No estudo de caso intrínseco, o investigador sente curiosidade e interesse em aprender e compreender um caso particular. Quanto ao estudo instrumental, o investigador analisa um caso único para fornecer introspeção e conhecimento sobre outro fenómeno de compreensão global. O caso funciona como um instrumento para obter dados. Nesta sequência, os estudos de caso coletivos estão interligados com o instrumental, o investigador pretende estudar vários casos e não apenas um. Sendo assim, cada um desses casos é instrumental, porque têm como objetivo comum entender profundamente um determinado fenómeno ou teoria.

Segundo Yin (2003), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que possui duas variantes, são os estudos de caso único, quando o investigador estuda um caso específico e os de casos múltiplos, através do qual o investigador estuda um conjunto de casos.

Também Bogdan e Bilken (1994) dividem os estudos de caso por três categorias, o estudo de caso único, os de caso múltiplos e os comparativos. No de caso único, o investigador estuda um caso particular, mas as informações são menos intensivas e extensas. Quanto aos estudos de caso múltiplos, o investigador estuda dois ou mais casos, razão pela qual estes “assumem uma grande variedade de formas” (p. 97). Por fim, nos comparativos, o investigador faz dois ou mais estudos, tendo o objetivo de compará-los e debatê-los.

Considerando a natureza desta investigação e as diversas tipologias que constituem o estudo de caso, afirmamos que de acordo com Stake (2009) este estudo é intrínseco e, conforme Yin (2003) e Bogdan e Bilken (1994), enquadra-se no estudo de caso único. Isto, porque pretendemos investigar o caso específico de uma escola básica e secundária.

As principais críticas ao estudo de caso, apontadas por Yin (2003), são: por vezes, os investigadores podem ser levados por visões ideológicas que influenciam as conclusões da

pesquisa, comprometendo assim o rigor científico do estudo. Outra crítica tem a ver com a diferenciação entre o ensino e a pesquisa do estudo de caso, pois, como não fazem generalizações, são muito demorados e conseqüentemente, resultam em grandes quantidades de documentos ilegíveis e/ou descontextualizados.

3.3. Técnicas de Recolha de Dados

No método de estudo de caso, os dados são recolhidos sistematicamente e através de instrumentos ou procedimentos de pesquisa (Bell, 2004). Acrescenta ainda que “o instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais apropriada” (Idem, p. 99), dependendo do tipo de estudo.

A mesma autora considera que os procedimentos de recolha de dados mais significativos para a condução de um estudo de caso são as entrevistas, observação, análise de dados documentais, diários e inquéritos (Idem). Portanto, para esta investigação elegemos como instrumentos a entrevista do tipo semiestruturada e o inquérito por questionário.

Nesta etapa da recolha de dados, as informações de um estudo de caso podem surgir não só de entrevistas e observações, como também de documentos, livros, publicações e até mesmo de artefactos físicos (Yin, 2003). A fim de enriquecer, fundamentar e validar o nosso estudo, acedemos à página oficial da escola, na qual foi possível consultar um conjunto de documentos orientadores, nomeadamente, o PEE, o RI e o PAE, que possibilitaram a recolha de informações relativas às dinâmicas de funcionamento, orgânica, oferta educativa, pontos fortes e fracos da escola, projetos e iniciativas, princípios, estratégias e objetivos, entre outras.

Estes instrumentos foram selecionados com o objetivo de adquirir um conjunto de informações que permitam cumprir os objetivos e validar as questões orientadoras da pesquisa (Bell, 2004).

Yin (2003) apresenta três princípios fundamentais para a recolha de dados, designadamente: utilizar “várias fontes de evidências, e não apenas uma” (p. 111); “criar um banco de dados para o estudo de caso” (Idem, p. 129) e “manter o encadeamento de evidências” (Idem, p. 133). Estes princípios foram criados para estabelecerem a validade e a credibilidade do estudo de caso.

3.3.1. Entrevista Semiestruturada

As entrevistas são importantes fontes de informação para as investigações qualitativas, mais especificamente, para o estudo de caso (Yin, 2003). É um processo de comunicação verbal que desenvolve e facilita a interação direta entre o investigador e os entrevistados, permitindo assim obter conhecimentos relacionados com as questões de investigação (Bento, 2013). O objetivo principal da entrevista, segundo Selltiz (1965), referenciado por Sousa (2009), “é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto” (p. 247).

De acordo com Yin (2003), a entrevista não pode ser vista unicamente como uma conversa guiada, mas também deve ser considerada uma investigação estruturada, quando orientada de forma cuidada e organizada.

Os autores Bogdan e Bilken (1994) e Bento (2013) identificaram três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Porém, na perspetiva de Bell (2004), “a maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados da pesquisa situa-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado” (p. 140).

Para o presente estudo optamos por elaborar e aplicar nove entrevistas semiestruturadas baseadas num guião centrado em questões abertas. As entrevistas foram efetuadas pessoalmente ao Presidente do Conselho Executivo, à Vice-presidente do Conselho Executivo, à Presidente do Conselho Pedagógico, ao Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, a alguns representantes desse mesmo conselho e, por fim, ao representante do Club Sport Marítimo, visando obter dados relativos às perceções e experiências destes atores educativos, sobre a liderança e a sua influência na relação entre a escola e a comunidade. Importa salientar que foi pedido permissão a todos os entrevistados, que se disponibilizaram prontamente. Estas foram realizadas durante os meses de fevereiro e março de 2015. No decorrer das entrevistas, foi utilizado um gravador e redação de notas.

A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada na investigação qualitativa, neste tipo de entrevista, “não se usa nenhum questionário ou lista, mas, ao serem selecionados os tópicos sobre os quais a entrevista será conduzida, estabelece-se já uma determinada estrutura” (Bell, 2004, p. 141). Consoante Sousa (2009), “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (p. 249). Os entrevistados têm liberdade para desenvolverem as suas respostas e exprimirem suas opiniões. Deste modo, a entrevista assume o carácter de conversa informal porque não há limitações para o diálogo (Yin, 2003; Bell, 2004). Neste

sentido, Sousa (2009) afirma que neste tipo de entrevista “há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar e desviar-se do assunto em questão” (p. 249).

Dependendo da tipologia da entrevista, o investigador pode levar um guião e possivelmente deve entregar uma cópia deste ao entrevistado, indicando preocupação em cumprir alguns objetivos (Stake, 2009). Porém, as notas tiradas durante a entrevista devem ser expostas ao entrevistado para este aferir o seu rigor (Ibidem).

3.3.2. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados importante sempre que precisamos recolher rapidamente um determinado tipo de informação a um grupo de indivíduos, ao mesmo tempo, e num curto espaço de tempo. No entanto, a desvantagem deste tipo de procedimento é que o investigador e os inquiridos não se encontram em interação presencial e, portanto, não podem esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir durante o preenchimento de uma sequência de questões (Bell, 2004).

Bento (2011) define inquérito como um “método de investigação segundo o qual os dados são obtidos junto de uma amostra representativa, a partir de questionários estruturados preenchidos no momento de uma entrevista, pela própria pessoa (...) ou enviados ao participante” (Idem, p. 57). O questionário é um “documento utilizado para reunir informações sob a forma de auto-relatos dos respondentes através da administração de perguntas” (Idem, p. 62). De acordo com Sousa (2009), “os questionários são utilizados em investigações para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados” (p. 204).

A elaboração de um inquérito pressupõe identificar as áreas principais a investigar. Em seguida cumpre verificar os objetivos iniciais da investigação, determinar quais as questões necessárias para atingir esses objetivos, anotar de forma aleatória as potenciais perguntas, eliminar as ambíguas e usar linguagem clara. Por fim, é preciso, acabar de formular e ordenar as questões, de modo a facilitar posteriormente a análise das respostas (Bell, 2004). Assim, “quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la” (Idem, p. 118).

Para evitar a ambiguidade, imprecisão e suposição, quando formulamos questões, não podemos utilizar perguntas de memória, perguntas duplas, perguntas em que à partida o

inquirido não sabe responder, perguntas capciosas (influenciam e condicionam a resposta), perguntas com pressupostos (ideias preconcebidas) e perguntas hipotéticas (Bell, 2004).

Quando terminamos a fase de formulação e ordenação das questões, precisamos aplicar um questionário-piloto ou pré-teste. Antes de começar a distribuir os questionários ao público-alvo que pretendemos estudar, devemos testar pequenos grupos de sujeitos, com o objetivo de detetarmos erros ou falhas (Bell, 2004; Sousa, 2009).

Em relação aos inquéritos por questionário aplicados nesta investigação, optámos por não realizar um questionário-piloto, visto que o questionário utilizado já tinha sido administrado e validado por outro trabalho de investigação. Portanto, decidimos proceder imediatamente à sua implementação.

3.4. População e Amostra

Segundo Sousa (2009), Bell (2004) e Bento (2011), entendemos por população todo o conjunto de elementos selecionados para o estudo e, por amostra, um subconjunto ou uma parte da população, que possui todas as características desta, representando-a na sua totalidade. Por esta população possuir uma dimensão demasiado ampla para que os procedimentos da investigação sejam aplicados a todos os seus elementos, seleciona-se uma amostra, trabalhando-se apenas com os sujeitos dessa amostra representativa (Sousa, 2009).

A população do estudo é formada por elementos do Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho da Comunidade Educativa e Diretores de Turma da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, tendo a recolha de dados, ocorrido entre fevereiro e junho de 2015.

No decorrer do trabalho de campo, houve a necessidade de realizar ao todo nove entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas foram efetuadas ao Presidente do Conselho Executivo, à Vice-presidente do Conselho Executivo, ao PCCE, à Presidente do Conselho Pedagógico e a alguns membros do CCE como: o Representante dos Alunos, o Representante dos Encarregados de Educação, a Representante da Autarquia (atual Departamento de Educação e Qualidade de Vida) e a Representante da Segurança Social. Também, entrevistamos o representante de uma instituição parceira indispensável à escola, que é o Club Sport Marítimo da Madeira.

Posteriormente, foi realizado um total de 105 inquéritos por questionário, que resultou em apenas um total de 77 participantes, o que desde logo, passou a ser a nossa amostra. Esta é composta por 50 Diretores de Turma (DT), 12 membros do Conselho da Comunidade

Educativa (MCCE), 12 membros do Conselho Pedagógico (MCP), o Presidente do Conselho Executivo (PCEX), o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE) e o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP).

Destes DT foram devolvidos 50 questionários preenchidos, de um total pretendido de 65, dos MCCE rececionamos 12 inquéritos, de um total pretendido de 21, e dos MCP foram obtidos 12 formulários, de um total pretendido de 16.

Neste sentido, Bell (2004) chama a atenção para quando os dados não podem ser analisados por uma categoria particular. Nestas circunstâncias, utiliza-se uma técnica de amostragem. Assim, “a natureza da amostra deve ser defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões válidas” (Idem, p. 108). A construção de uma amostragem desenvolve-se através de uma amostra representativa de todos os elementos de um determinado grupo ou tipo (Flick, 2009).

3.5. Procedimentos: Inquéritos por Questionário

Em primeiro lugar, evidenciamos que os DT respondem ao questionário relativo ao PCEX. Por sua vez, os MCCE respondem ao questionário sobre o PCCE e os MCP respondem ao questionário sobre a PCP. Desta forma, cada membro descreve o seu respetivo líder. Por pretendermos analisar e comparar as perceções destes grupos com as dos presidentes, administramos seis questionários específicos, consoante o sujeito ou grupo a quem se destina e onde os mesmos itens são apresentados (Apêndice 6 e 7), a fim de facilitar essa comparação.

Este processo iniciou-se com a criação dos formulários através do serviço *Google Drive*. Em seguida, procedemos à aplicação dos mesmos, que foram distribuídos via correio eletrónico e preenchidos *on-line*, durante os meses de abril, maio e junho de 2015. Após o preenchimento dos formulários, estes foram enviados pelos inquiridos novamente para o *Google Drive*, que fez o processamento automático das respostas obtidas. Decidimos efetuar os questionários *on-line*, devido ao número elevado de pessoas inquiridas: 3 presidentes, 65 diretores de turma, 21 membros do Conselho da Comunidade Educativa e 16 membros do Conselho Pedagógico.

Ao longo da investigação houve uma particular preocupação em assegurar a confidencialidade das pessoas que participaram do estudo, de modo a exporem livremente a sua opinião. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) expõem que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77).

Os questionários têm como principal objetivo identificar e caracterizar o estilo de liderança (transformacional, transacional ou *laissez-faire*) exercido pelos presidentes dos órgãos do Conselho Executivo, Conselho da Comunidade Educativa e Conselho Pedagógico da EBSGZ, através da avaliação dos seus comportamentos e atitudes. Isto segundo duas perspetivas, por um lado, pela perceção dos liderados, que neste caso são os diretores de turma, os membros do CCE e CP. E, por outro lado, pela perceção dos próprios presidentes, sendo que três dos questionários são uma autoavaliação.

Nos inquéritos optámos por utilizar uma escala ordinal para medir a frequência (tipo Likert), que varia do 1 ao 5, adaptada de Hill e Hill (2009). Estes autores afirmam que “para evitar problemas de interpretação e, portanto, para recolher dados que tenham significados relativamente claros, é melhor descrever, com palavras, todos os números da escala de resposta. E é muito importante utilizar um conjunto «equilibrado» de respostas” (Idem, p. 130). Esta escala tem como finalidade classificar, do menor ao maior, com que frequência os comportamentos dos líderes/presidentes foram exibidos e percecionados pelos inquiridos.

Tabela 1 - Escala de Frequência

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente

Os inquéritos por questionário são constituídos por perguntas fechadas, divididas em três partes (Apêndice 6 e 7). A primeira parte inicia-se com a caracterização dos inquiridos, identificando-os quanto ao género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, tempo de serviço, e tempo na instituição escolar. Posteriormente, a segunda parte, denominada de liderança, apresentada uma tabela composta por 40 itens descritivos, que retratam comportamentos típicos das lideranças transformacional, transacional e *laissez-faire*, os resultados da liderança, bem como os tipos de motivações dos líderes. Por fim, a terceira parte, denominada de Escola e Comunidade Educativa, apresenta uma tabela com sete itens descritivos, referentes especificamente ao Presidente do Conselho Executivo e à sua influência na relação entre a escola e a comunidade educativa. É importante salientar que esta última parte do inquérito aplica-se apenas aos DT, MCCE e MCP, ou seja, não está presente nos inquéritos aplicados aos presidentes.

Para a avaliação dos estilos de liderança e variáveis resultantes da liderança, foram consideradas 40 questões retiradas da Dissertação de Mestrado de Teles (2009). Desse total,

34 asserções foram adaptadas do Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio (2004), e do estudo exploratório de Castanheira e Costa (2007). Estes itens são agrupados em torno de 12 áreas, das quais cinco correspondem à liderança transformacional, duas à liderança transaccional e duas à liderança *laissez-faire*. Ainda assim, um conjunto de asserções referentes aos resultados da liderança são agrupadas em três áreas: Eficácia, Esforço Extra e Satisfação. Por último, considerámos 6 questões adaptadas do estudo sobre as motivações dos líderes, de Rego e Cunha (2004, p. 457), que similarmemente são agrupadas em três áreas: Sucesso, Afiliação e Poder. Estes tópicos estão representados de forma sucinta na Tabela 7 (Apêndice 1).

Quanto aos procedimentos de análise, por este ser um questionário que utiliza escalas nominais, que fornecem dados na forma de frequências absolutas (n) e frequências relativas (%), utilizamos para o tratamento dos dados recolhidos, o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22. Seleccionamos o SPSS, por ser um *software* fácil de manusear, rápido e o mais utilizado pelos investigadores em educação (Sousa, 2009). Também utilizamos o programa *Microsoft Excel*, para a elaboração dos gráficos, e o programa *Microsoft Word*, para a construção das tabelas. Foram calculadas as componentes de cada dimensão da liderança utilizando a média das respostas que definem cada categoria ou dimensão.

A análise dos dados iniciou-se com o teste de ajustamento à distribuição normal, para podermos escolher entre técnicas paramétricas ou não paramétricas nos testes de hipóteses. O teste de *Shapiro-Wilk* confirmou que a maioria das variáveis eram normais e o coeficiente de simetria (*Skewness*) permitiu considerar simétricas as que falharam a normalidade. Tal como referem Pestana e Gageiro (2003), a falha de normalidade pode ser suprida pela simetria.

Desta forma, foram utilizados os testes paramétricos, como o teste *t*-Student, para comparar as médias relativas a uma determinada variável, considerando dois grupos distintos de sujeitos, ou seja, neste caso específico, foi comparada uma amostra das respostas dos DT com a perceção do PCEx, dos MCCE com a perceção do PCCE e dos MCP com a perceção da PCP. Para valores de prova inferiores a 0,05, podemos concluir que existem diferenças significativas entre as amostras e a perceção dos presidentes que avaliam. Também foi utilizado o teste One-Way ANOVA na comparação das pontuações da terceira parte do inquérito por questionário, relativa à relação entre escola-comunidade educativa, dos grupos DT, MCCE e MCP. Segundo Sousa (2009), a ANOVA é o teste que faz a análise da variância, “é utilizada para comparar mais de dois grupos, com uma variável independente e uma variável dependente” (p. 293). Sustenta, ainda, que devemos, sempre que possível,

efetuar análises paramétricas porque “são muito mais fiáveis e oferecem maior garantia que as não-paramétricas” (Idem, p. 294).

3.6. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Segundo Bento (2011), a análise de dados é um “conjunto de métodos estatísticos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos junto dos sujeitos da investigação” (p. 51). Nesta fase da análise, as informações são organizadas por categorias, simplificando assim a posterior comparação dos dados (Bell, 2004). Para Yin (2003), “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar (...) para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137). Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), este é um processo de pesquisa que envolve o manuseamento dos dados recolhidos, sobre os quais o investigador pretende aumentar a sua própria compreensão e permite partilhar ou publicar o que encontrou. Nesta lógica, a análise tem “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Idem, p. 205).

Quando o investigador estiver a elaborar a análise dos dados, terá de procurar em especial “categorias e critérios comuns” (Bell, 2004, p. 205). De certa forma, “o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Idem, p. 183), para a investigação.

Conforme Bell (2004), quando trabalhamos com dados descritivos, é necessário efetuar uma análise de conteúdo. Confirmando esta perspetiva, “o tratamento dos dados poderá ser efetuado, por exemplo, utilizando a técnica de análise de conteúdo, podendo-se organizar no final as categorizações por áreas” (Sousa, 2009, p. 142). Para esta investigação, adotámos como técnicas a análise de conteúdo, para os dados recolhidos das entrevistas, e a triangulação.

3.6.1. Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Esta é uma técnica de investigação que só tem início quando todos os documentos ou dados descritivos são recolhidos e selecionados adequadamente (Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994). Na opinião de Bauer (2000), referenciado por Flick (2009), “a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não

importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos [dos media] até dados de entrevista” (p. 291).

Devido ao número significativo de entrevistas efetuadas e para facilitar o processo de análise dos dados, efetuamos uma análise de conteúdo. A análise dos dados iniciou-se com a criação de uma matriz (Apêndice 8), onde se registaram todos os dados recolhidos pelos itens das entrevistas (Sousa, 2009). Deste modo, sintetizamos e organizamos os conteúdos por categorias. Para Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221).

Neste âmbito, Bardin (1977) organiza a análise de conteúdo em torno de três fases: 1.º, a pré-análise; 2.º, a exploração do material e, 3.º, tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. A primeira fase possui três etapas: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Idem, p. 95). A segunda fase consiste essencialmente na análise, onde se administra sistematicamente, através de operações de codificação, desconto ou enumeração, as regras previamente formuladas na fase da pré-análise. Quanto à terceira fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Idem, p. 101), por meio de operações estatísticas e provas de validação, para aumentar o rigor dos resultados. Após obter resultados significativos e credíveis, o analista “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Ibidem).

O objetivo da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Idem, p. 38). Nesta lógica, se a descrição é a primeira etapa e se a interpretação é a última, então, de acordo com a autora, “a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Idem, p. 39).

3.6.2. Triangulação

Em educação, a triangulação é uma metodologia de investigação que observa e analisa o mesmo fenómeno a partir de três ou mais pontos diferentes e através da combinação de diferentes instrumentos (Sousa, 2009). O objetivo da triangulação é “procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (Idem, p.

173). Segundo Bento (2011), o conceito de triangulação é definido como “o uso de múltiplos métodos ou perspectivas para a recolha e interpretação de dados sobre algum fenómeno, para que haja convergência quanto a uma representação precisa da realidade” (p. 64). Nesta perspectiva, a aplicação de vários métodos permite ao investigador obter um resultado mais autêntico da realidade e uma compreensão mais completa do fenómeno em análise.

Bisquerra (1989, citado por Sousa, 2009) identificou quatro tipos básicos de triangulação, bem como uma combinação entre os mesmos, que passamos a descrever:

- **Triangulação de dados** – os dados são recolhidos de diferentes fontes, para serem comparados entre si;
- **Triangulação de investigadores** – ocorre quando vários observadores analisam o mesmo fenómeno e são debatidas as suas convergências e divergências;
- **Triangulação teórica** – sucede quando os investigadores estudam teorias alternativas ou opostas sobre diferentes perspectivas, procurando, sobretudo, obter uma melhor compreensão do fenómeno;
- **Triangulação metodológica** – ocorre quando o investigador utiliza diferentes métodos e técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos e aumentar assim a segurança em suas interpretações.
- **Triangulação múltipla** – esta é a combinação dos diferentes tipos de triangulação já supracitados.

Para a elaboração desta investigação utilizei a triangulação de dados, incluindo assim os dados provenientes de várias fontes, como dos inquéritos, entrevistas e revisão da literatura, comparando-os entre si. Também optei pela triangulação metodológica das técnicas de recolha de dados, visto que a aplicação de mais do que dois métodos ou técnicas facilita a comparação e a validação dos resultados obtidos, produzindo evidentemente uma maior confiança nesses resultados (Ibidem).

De acordo com Stake (2009), a técnica da triangulação é utilizada com o propósito de assegurar a validade de uma investigação. Sousa (2009) partilha este mesmo parecer, afirmando que “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173). Conforme o mesmo autor, a triangulação é um método apropriado, em determinadas circunstâncias, designadamente para o estudo de caso.

CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

4.1. Caracterização da Escola

A atual caracterização tem como propósito conhecer o contexto e analisar a realidade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, visto que foi a instituição educativa escolhida para a realização do trabalho de campo desta investigação.

A EBSGZ situa-se nos Barreiros, na Freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal. Esta escola pública dispõe, ao seu redor, de uma variedade de estruturas desportivas e socioculturais, salientando-se o Estádio dos Barreiros, a Casa do Povo de São Martinho, Bibliotecas, o Clube Naval do Funchal (Complexo Desportivo da Nazaré) e, ainda, a Associação Cultural, Recreativa e Desportiva de São Martinho (PEE, 2010-2014).

A escola foi criada a 9 de setembro de 1968, pela Portaria n.º 23600, que criou as escolas preparatórias do ensino secundário. Inicialmente, era designada por “Preparatória de Gonçalves Zarco”, em homenagem ao navegador Português que descobriu o Arquipélago da Madeira, em 1419. As suas instalações transitaram de edifício para edifício, até que finalmente, em 1989, estabeleceram-se no seu próprio edifício (PEE, 2010-2014, p. 10).

Relativamente às instalações e infraestruturas existentes na escola, o edifício principal está dividido em três blocos (Bloco A, B e C) de dois andares, possuindo também uma área exterior que inclui dois campos, um pavilhão polidesportivo e uma Galeria de Arte. No geral, a escola dispõe de 46 salas de aula, gabinete dos Serviços Audiovisuais, sala dos professores, sala de sessões, Biblioteca, 9 Laboratórios (Físico-química, Biologia, Informática), Reprografia, Papelaria, Cantina, Enfermaria, 2 bares, cave (com auditório), Serviços Administrativos, Ação Social Escolar e o gabinete do Conselho Executivo. Além disso, foi inaugurado em 2014 uma Unidade Especializada em Multideficiência, para apoiar os alunos com Necessidades Especiais profundas (PEE, 2010-2014).

A EBSGZ abrange os seguintes níveis de ensino: Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário¹, entre os períodos diurno e noturno. A sua oferta formativa é diversificada, inclui Cursos de Educação e Formação², Cursos Técnico-Profissionais³, Cursos de Educação e Formação de Adultos⁴ (ensino noturno) e ainda Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

¹ De acordo com a Página Oficial da Escola (setembro, 2014), são cursos do Ensino Secundário, os seguintes: Curso de Ciências e Tecnologias e Curso de Línguas e Humanidades.

² São cursos CEF, os seguintes: Cabeleireiro, Cozinheiro, Eletricista de Instalações, Empregado de Mesa, Mecânico de Automóveis Ligeiros e Operador Agrícola.

³ São cursos Profissionais, os seguintes: Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Multimédia.

⁴ São cursos EFA, os seguintes: Cursos de Certificação Escolar e Cursos de Dupla Certificação.

O número de alunos tem diminuído nos últimos anos. A escola tem atualmente uma população com um total de 1529 alunos, que se encontram distribuídos por idades, a partir dos 10 anos até a idade adulta. Muitos destes discentes são provenientes das áreas circundantes à escola, particularmente dos sítios da Ajuda, da Casa Branca, da Nazaré, do Areeiro, do Amparo, das Quebradas e de São Martinho. Cerca de 724 destes alunos que vivem na área de residência da escola são apoiados pelos serviços de Ação Social Escolar (PEE, 2010-2014). Este número elevado poderá resultar de dificuldades que afetam as famílias dos alunos, tais como: problemas financeiros, educativos, emocionais e relacionais, que frequentemente levam à indisciplina e ao insucesso escolar.

Nesta escola, muitos dos discentes pertencem a agregados familiares relativamente numerosos. Os pais possuem fracas habilitações académicas, nomeadamente ao nível do 1.º ciclo, mas a maioria encontra-se em situação profissional estável (PEE, 2010-2014).

Quanto aos RH, o corpo docente é formado por cerca de 245 professores, englobando nessa estatística docentes ligados à Educação Especial. A escola também tem o apoio profissional de um Psicólogo e de uma Educadora Social em regime de voluntariado. Mais de metade desses docentes, especificamente 138, pertencem ao quadro de escola. O corpo não docente é composto por 94 elementos, que se encontram distribuídos pelas funções de Assistentes Técnicos das áreas Administrativa e não Administrativa, Técnicos de informática e superiores, Assistentes operacionais e Encarregados operacionais, que asseguram o funcionamento da escola (PEE, 2010-2014).

Mediante a consulta do PEE da EBSGZ, podemos apurar que os recursos financeiros, ou seja, o orçamento atribuído à escola é muito limitado. Para conseguir gerir determinadas despesas a escola rentabiliza os seus espaços e serviços, com o intuito de adquirir mais rendimentos para as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Devido aos Cursos Profissionais e CEF, a escola recorreu a apoios e financiamentos externos, isto é, a fundos comunitários, que possibilitaram a criação de uma maior oferta curricular e formativa (PEE, 2010-2014, p. 12).

É importante salientar que a EBSGZ incentiva a participação e reconhece o papel determinante dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, através do contacto permanente com os diretores de turma, a realização de reuniões e festividades, através da eleição dos representantes dos encarregados de educação e, também, por intermédio do Clube de Pais.

A escola estabelece parcerias com diversas entidades da sociedade envolvente: Serviço de Saúde da Madeira (SESARAM), Instituto de Emprego da Madeira (IEM), Centro de

Recrutamento do Funchal, Polícia de Segurança Pública (PSP), Centro Comunitário de São Martinho, Centro de Saúde do Bom Jesus (Atendimento ao Jovem), Associação Juvenil Operação Vida, Instituto de Segurança Social da Madeira (ISSM, IP-RAM), Sindicato Independente de Professores e Educadores (SIPE Madeira), Serviço Regional da Proteção Civil (SRPC, IP-RAM), Paróquia da Nazaré, Universidade da Madeira, Club Sport Marítimo da Madeira, entre outras.

4.1.1. Órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro), determina que as escolas públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM) estão organizadas consoante os seguintes órgãos de direção, administração e gestão: Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O Conselho da Comunidade Educativa da EBSGZ é composto pelo Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho Executivo, Representantes do Pessoal Docente, Representantes das Modalidades Especiais respetivas ao Ensino Noturno e Recorrente, Cursos de Formação e Educação/Profissionais e Ensino Especializado. Consta desta estrutura os Representantes do Pessoal não docente, os Representantes dos Pais/Encarregados de Educação, os Representantes dos Alunos (um frequenta o ensino diurno e o outro frequenta o ensino noturno), a Representante da Segurança Social local, o Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação e a Representante da Autarquia (RI, 2010-2014, p. 18). Ao todo, fazem parte deste órgão de direção 22 elementos. Como podemos constatar, este conselho estabelece a participação e representação da comunidade educativa.

O Conselho Executivo é o “órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um director” (DLR n.º 21/2006/M, art.º 13.º, 1.). O Conselho Executivo da EBSGZ funciona como um órgão colegial. A própria lei estabelece que “nos estabelecimentos com 1000 alunos ou com 800 alunos e ensino secundário, o conselho executivo é constituído por um presidente e quatro vice-presidentes, por opção da escola fixada em sede de regulamento interno” (art.º 14.º, 3.). Este conselho reúne-se ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que o fundamente (RI, 2010-2014, art.º 28.º, p. 26).

O Conselho Pedagógico “é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (DLR n.º 21/2006/M, art.º 21.º). Este Conselho é composto pela Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, Presidente do Conselho Executivo e Coordenadores de ciclo. Por Coordenadores de Departamento Curricular, Coordenador das Modalidades Profissionalizantes, Coordenador dos Percursos Curriculares Alternativos, Coordenador do Ensino Noturno e do Recorrente, Coordenador do Departamento de Formação, Coordenador Sociocultural, Coordenador do Departamento da Educação Especial e Representante dos Orientadores Pedagógicos (RI, 2010-2014, pp. 26-27). Ao todo fazem parte deste conselho 17 elementos, já que o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M institui um número “máximo de 20 membros”. Por sua vez “a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar” (art.º 22.º, 2.). Este conselho reúne-se ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, “sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do conselho da comunidade educativa ou do conselho executivo o justifique” (RI, 2010-2014, art.º 34.º, p. 29). É importante referir que o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa e o Presidente do Conselho Executivo não têm direito a voto.

O Conselho Administrativo da escola resolve apenas questões financeiras e está encarregue pela gestão do fundo escolar. Este “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor” (DLR n.º 21/2006/M, art.º 26.º). Relativamente à EBSGZ, este conselho é constituído pelo Presidente do Conselho Executivo, pelo Vice-presidente do Conselho Executivo e pela Chefe dos Serviços Administrativos, tal como a própria lei indica.

Todos estes órgãos de gestão de topo trabalham em estreita colaboração uns com os outros e com as estruturas de gestão intermédia. Fazem parte destas estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-pedagógico: o Coordenador do Departamento Curricular, Coordenador do Departamento Eco Escola, Coordenador do Projeto Altamente GZarco, os Delegados de Área Disciplinar, os Coordenadores de ciclo, os Diretores de Turma do Ensino Básico e Secundário, o Coordenador dos Percursos Curriculares Alternativos (2.º e 3.º ciclos), os Coordenadores e os Diretores dos Cursos CEF e Profissionais, Orientador de

Estágio Pedagógico, Coordenador de curso do Ensino Noturno, Coordenadores Socioculturais, Diretor e Coordenadores de Instalações, Coordenador do Departamento de Formação, Núcleos e Projetos de Atividades Educativas de Enriquecimento Curricular, Serviços de Psicologia e Orientação e os Mediadores dos cursos EFA (RI, 2010-2014, pp. 104-105).

4.1.2. Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Escola (PAE)

O PEE deve estar logicamente articulado com o RI e com o PAE, tornando-se, assim, uma marca da identidade e das opções da escola, sempre dependentes da visão que seus membros defendem para ela. O PEE, segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, constitui “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (art.º 3.º, 2, a).

De acordo com o PEE (2010-2014), os princípios orientadores da ação educativa são:

- Promover o sucesso e o desenvolvimento das competências dos alunos, por meio de um ensino de qualidade.
- Defender uma política educativa inclusiva e plural para a escola, que promove o respeito pela pessoa e fomenta o valor do trabalho.
- Favorecer o respeito pelas regras, no sentido de proteção dos direitos e deveres individuais e coletivos.
- Valorização do saber e dos afetos.
- Desenvolver, mobilizar e articular os saberes das diversas áreas, valorizando as metodologias ativas e experimentais, com a utilização de tecnologias.
- Difundir o gosto pela leitura para a realização pessoal dos discentes.
- Difundir o gosto pela cultura nas suas diversas variantes.
- Salvaguardar a identidade da Escola.
- Estabelecer relações entre a Escola e a comunidade, com o sentido de aproximá-las (p. 27).

Juntamente com estes princípios, destaca-se ainda que a escola é entendida como um serviço público com os seguintes valores: transparência, verdade, equidade e eficiência (Ibidem).

Conforme o PEE (2010-2014), foi identificado como prioritária a intervenção em três domínios: o primeiro diz respeito à diminuição das taxas de insucesso escolar e consequente promoção do sucesso dos alunos; o segundo tem a ver com a prevenção de situações de indisciplina, incentivando as boas práticas, tais como: o “saber ser” e o “saber estar” e, por fim, o terceiro domínio está relacionado com o combate à insuficiência de recursos físicos e materiais, incitando a utilização das novas tecnologias, ampliando-as a toda a comunidade educativa. No mesmo documento são apresentadas três tabelas, cada uma com as estratégias de ação e as metas demarcadas para cada objetivo traçado, com base nos problemas identificados à escola pela comunidade educativa.

A EBSGZ, através do PEE, aponta os seguintes objetivos: “contribuir para o sucesso dos alunos, contribuir para a redução do abandono escolar, contribuir para a disciplina no meio escolar, reforçar a relação escola/meio e reforçar uma cultura de administração responsável” (RI, 2010-2014, pp. 11-12).

O RI constitui “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (DLR n.º 21/2006/M, art.º 3.º, 2, b).

Em conformidade com o capítulo I, artigo 3.º do RI (2010-2014), a EBSGZ “é uma instituição com uma vivência própria que lhe confere uma matriz específica, uma cultura organizacional e uma identidade próprias. Tem como lema: ‘Qualidade, rigor e exigência’” (p. 13). Para conseguirem alcançar este lema, é determinante a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa, na escola. O RI permite às escolas públicas de ensino básico e secundário, cumprirem as normas regulamentares estabelecidas e administrarem a sua própria cultura organizacional, em conformidade com as suas competências humanas e organizacionais (RI, 2010-2014, p. 11).

O PAE constitui “o documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (DLR n.º 21/2006/M, art.º 3.º, 2, c). Partindo dos pressupostos legais expostos, no PAE da EBSGZ elaborado para o ano letivo 2014/2015, consta a calendarização e organização da planificação das actividades realizadas e dos projetos desenvolvidos durante o respetivo ano letivo. Neste plano, primeiramente, são apresentadas todas as actividades e projetos, bem como os dinamizadores e intervenientes que participaram das mesmas. Em seguida, enquadram cada atividade proposta de acordo com os âmbitos estipulados: “a) A

Escola e a sua Dinamização Interna, b) A Escola no Meio e c) A Escola e a Formação” (PAE, 2014/2015, Legenda). Além disso, são inseridas nas estratégias e metas acordadas no PEE, apresentando-se os objetivos e competências a desenvolver nessas atividades/projetos, bem como os recursos humanos e físicos necessários para se concretizarem.

A EBSGZ organiza visitas de estudo, eventos culturais, feiras, encontros, debates, conferências, palestras, seminários, sessões informativas, ações de sensibilização e de formação, exposições e outras atividades de índole cultural. Promove as Jornadas Pedagógicas, as Olimpíadas Portuguesas de Matemática, intercâmbios e a participação no Desporto Escolar. A escola também dinamiza *workshops* de informática, concertos, atividades lúdico-pedagógicas, destacando-se os jogos e convívios entre turmas, concursos literários, entre outros. Todo este conjunto de atividades, expressas no PAE (2014/2015), é dirigido aos alunos, docentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, tendo como principal objetivo dar formação a este público específico.

4.1.3. Projetos desenvolvidos pela EBSGZ

A EBSGZ coordena uma oferta educativa extracurricular, assegurada essencialmente por projetos de índole sociocultural, científico-pedagógico e físico-desportivo (RI, 2010-2014). Cada projeto tem os seus intervenientes, objetivos, competências, dinâmicas e organização próprias, quer sejam impulsionados internamente ou em parceria com a comunidade educativa. Em seguida, apresentamos os projetos de maior relevância, atualmente em vigor na escola, destinados a proporcionar um leque mais abrangente no reforço que elenca o processo formativo da escola.

O **Projeto Eco Escola** está inserido no âmbito do Programa Internacional Eco Escolas. Por este motivo, no ano letivo de 2010/2011, foi criado pela EBSGZ, o Departamento Eco Escola e o Conselho Eco Escola, setor responsável pelas várias ações e formação na área da Educação Ambiental. O departamento dá assessoria ambiental ao Conselho Executivo da escola, ou seja, fornece orientações e pareceres necessários à otimização sustentável dos recursos: energia, água e resíduos, bem como ao nível da biodiversidade. Faz apreciações sobre os espaços exteriores (jardins da escola e horta biológica) e desenvolve políticas ambientais. Para além disso, pode desenvolver estudos e implementar projetos de cariz ambiental e sustentável, que surjam nas turmas, nas variadas vertentes curriculares e não curriculares e em clubes (RI 2010-2014, art.º 74.º, p. 45). Este departamento organizou as Jornadas EcoZarco 2014/2015, com debates, conferências, concursos, entrevistas, entre outras

atividades. Quanto ao Conselho Eco Escola, este é constituído por elementos responsáveis por colocar em prática o projeto (Idem, art.º 75.º).

O **Projeto Altamente GZarco.come** visa contribuir para o decréscimo do abandono escolar e promover o sucesso educativo dos alunos em escolaridade obrigatória. Este projeto procura orientar individualmente os discentes que se encontram em situação de risco por meio de um plano de ação tutorial, coordenado por uma equipa técnica multidisciplinar e por professores tutores. Esta equipa é composta por um professor coordenador, um professor da educação especial, três professores de várias áreas de formação, uma educadora social em regime de voluntariado e um psicólogo (RI, 2010-2014). A cooperação ativa entre todos estes elementos é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado e contínuo, em prol do sucesso de cada aluno (Página Oficial da Escola).

A escola também elabora o **Projeto Tutores Juniores**, que está integrado no Projeto Altamente GZarco. O projeto foi implementado no ano letivo 2012/2013 e possui uma equipa de 13 alunos do 9.º ano, que estão responsáveis pela integração, acompanhamento e apoio aos alunos do 5.º ano, recém-chegados à escola. Sendo assim, os alunos de 9.º ano tentam minimizar as dificuldades dos novos alunos do 5.º ano, no que diz respeito ao relacionamento com os colegas, aos métodos de estudo e posterior encaminhamento quando necessitam recorrer a pessoas e serviços (Página Oficial da Escola). Inicialmente, começou com os alunos de 9.º ano. Atualmente, os alunos de 7.º e 8.º anos também já se estão a formar para este papel de tutores.

O **Projeto Aprender com o Cinema** possibilita a projeção mensal de um ou mais filmes, visualização de longas e curtas-metragens, nos géneros: ficção, animação, documentários, etc. Essas projeções de cinema e vídeo na escola abordam temas relacionados com épocas, festividades, eventos culturais e científicos, sendo pertinentes para o âmbito escolar. O projeto tem como principais objetivos dotar os alunos e outros elementos da comunidade escolar, de um gosto pela cultura cinematográfica e audiovisual, bem como promover a reflexão e o debate de ideias sobre os temas abordados (PAE, 2014/2015).

O **Projeto UNIVA ZARCO** parte de uma Unidade de Inserção na Vida Ativa (UNIVA), organização devidamente acreditada pelo IEM. Esta unidade dá apoio direto aos alunos e aos elementos do seu agregado familiar, preparando-os para a entrada no mundo do trabalho através da recolha e divulgação de propostas e ofertas de emprego, estágios e formações profissionais. Os principais objetivos incidem sobre a promoção, integração e orientação profissional destes jovens e seus familiares. Elucidamos que as instalações da escola possuem um gabinete para o Projeto UNIVA, no qual se efetuam algumas sessões

individuais e coletivas, para incentivar o indivíduo a desenvolver técnicas de procura ativa de emprego e empreendedorismo (Caetano, 2012).

O **Projeto História da Madeira** é aplicado em sessões da Formação Pessoal e Social e foi desenvolvido numa perspetiva de enriquecimento curricular. A EBSGZ, através deste projeto, ajuda a projetar uma maior divulgação da História regional junto dos alunos, do 2.º e 3.º ciclos, alargando-se a toda a comunidade educativa. O mesmo permitiu aos alunos obterem uma variedade de conhecimentos de índole regional, que foram muito para além das referências abordadas nos programas nacionais da disciplina de História, sendo consistente com a finalidade contribuir para a valorização da história e cultura regionais (PAE, 2014/2015).

A Galeria espaçomar da EBSGZ recebe várias iniciativas, como o **Projeto Luz**, que contou com instalações de vários artistas, tendo como propósito atrair a comunidade escolar para uma prática ativa do domínio cultural e artístico, em crescimento na sociedade contemporânea (PAE, 2014/2015).

O **Projeto Dialogando com as Artes** é uma iniciativa planeada anualmente pelos docentes de Artes Visuais, com o objetivo de proporcionar uma maior referência e aproximação da comunidade educativa com o universo da arte e imagem. No decurso deste projeto, os alunos puderam estabelecer contacto com vários artistas conceituados, da Região e de outras partes do país (Castro, 2013).

O **Projeto Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos (PESPR)** foi desenvolvido com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar para a prevenção de riscos, dando a conhecer os procedimentos e as normas a serem consideradas em caso de emergência (PAE, 2014/2015). Neste sentido, estes conteúdos proporcionam aos discentes uma formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social, permitindo-lhes exercer uma cidadania ativa e consciente, trazendo responsabilidades acrescidas na aquisição de mais conhecimentos ao nível da segurança e dos riscos. Pretende-se com este projeto pedagógico dinamizar o Plano de Prevenção e Emergência que a escola possui no seu RI. Para o efeito, dispõe de uma equipa de coordenação composta por dois Delegados de Segurança e um Colaborador responsável pelas plantas de segurança da escola (Página Oficial da Escola).

A escola também organiza outros projetos, como a **Universidade Sénior Gonçalves Zarco**. Este projeto iniciou-se em março de 2015, com o Curso Propedêutico, estando direcionado para uma população com mais de 50 anos. Nas suas oficinas de aprendizagem podemos encontrar um variado leque de disciplinas, incluindo Artes Visuais, Informática, Educação Física e Musical, História, Português, Inglês e Italiano (Página Oficial da Escola).

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Análise dos dados recolhidos através dos Inquiridos por Questionário

5.1.1. Caracterização dos Inquiridos

5.1.1.1. Caracterização dos Presidentes da EBSGZ

O PCEX é do género masculino, com idade compreendida entre os 41 a 50 anos, licenciou-se em Humanidades e fez mestrado em Línguas e Literaturas Contemporâneas e Modernas, pela Universidade Católica de Braga. É professor do quadro de escola, tem 27 anos de serviço e está na escola EBSGZ entre os 6 a 15 anos.

Ocupa este cargo de Presidente do Conselho Executivo há cinco anos, desempenhando funções variadas, mas salienta, como mais importantes, a representação da escola e a coordenação de todas as áreas: desde os alunos, aos professores, aos pais e encarregados de educação, às parcerias e, até mesmo, a questão da indisciplina, entre outras.

O PCCE é do género masculino, com idade compreendida entre os 41 a 50 anos, é licenciado em Físico-Química, ramo educacional da Física. Professor do quadro de escola, tem 25 anos de serviço e está neste estabelecimento de ensino entre os 16 a 25 anos. Exerce este cargo de Presidente do Conselho da Comunidade Educativa há três anos, executando funções correspondentes ao cargo, nomeadamente as tarefas inerentes à legislação e à própria organização escolar, como por exemplo: analisar a legislação e regulamentação em vigor na escola, para verificar até que ponto estão atualizadas e são executadas, podendo também sugerir alterações, se necessário.

A PCP é do género feminino, com idade compreendida entre os 41 a 50 anos. Possui uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na área de Estudos Portugueses e Ingleses, pela Universidade da Madeira. Além disso, é detentora de uma Pós-graduação em Organização e Gestão Escolar, pela Universidade Autónoma de Lisboa e, recentemente, fez o mestrado na área da Administração Pública, com especialização em Administração e Educação. É professora do quadro de escola, com 19 anos de serviço, e encontra-se na EBSGZ entre os 6 a 15 anos. Desempenha este cargo de Presidente do Conselho Pedagógico há cerca de um ano. No sentido de cumprir as suas funções, tem de estar constantemente atualizada quanto à legislação em vigor, tentando preparar e conduzir as reuniões do conselho de uma forma eficiente e eficaz.

Esta caracterização foi elaborada através dos dados biográficos indicados pelos três presidentes, tanto no inquérito por questionário – consultar Tabela 8 (Apêndice 2), como através de entrevista.

5.1.1.2. Caracterização da amostra constituída pelos Diretores de Turma

As respostas obtidas, pelos DT, neste inquérito, foram em número de 50. Estes elementos são na sua maioria do género feminino (80%) e têm idade igual ou inferior a 50 anos (88%). Verifica-se que cerca de 84% são licenciados e 88% são professores do quadro de escola e do quadro de zona pedagógica. Relativamente à experiência profissional, esta varia entre os 11 e 20 anos de serviço (60%) e encontram-se na instituição entre os 6 e 15 anos (64%).

5.1.1.3. Caracterização da amostra constituída pelos Membros do Conselho da Comunidade Educativa

As respostas obtidas, pelos MCCE, neste inquérito foram 12. São maioritariamente do género masculino (58,3%) e estão incluídos na faixa etária dos 41 aos 50 anos (75%). Dos inquiridos, 75% possuem licenciatura e são professores de quadro de escola. Quanto ao tempo de serviço e na instituição, a tabela 2 mostra que 58,3%, têm entre 21 a 30 anos de serviço e estão entre os 16 e 25 anos na EBSGZ. Constatamos que os MCCE, em comparação com os DT, são docentes com mais anos de serviço e estão há mais tempo na instituição.

5.1.1.4. Caracterização da amostra constituída pelos Membros do Conselho Pedagógico

As respostas obtidas pelos MCP neste inquérito foram 12. Estes elementos são principalmente do género feminino (58,3%) e possuem idades compreendidas entre os 41 e 50 anos (58,3%), sendo que, em 58,3% dos casos, possuem licenciatura. Com uma percentagem de 83,3%, a grande maioria são professores do quadro de escola, com mais de 20 anos de serviço (66,7%), ou seja, encontram-se na categoria dos 21 aos 30 anos. Identicamente, com uma percentagem de 66,7%, os inquiridos encontram-se na instituição entre os 6 e 15 anos.

O teste de homogeneidade do Qui-Quadrado confirma que existem diferenças significativas entre os três grupos, quanto à distribuição de acordo com o género ($p=0,028<0,05$). Porém, este resultado deve-se a uma maior percentagem de homens entre os MCCE. É possível confirmar também diferenças significativas na distribuição dos docentes dos três grupos, consoante o tempo na instituição ($p=0,008<0,05$). Este resultado deve-se à percentagem muito superior dos elementos entre os 16 a 25 anos no estabelecimento escolar.

A tabela seguinte mostra a distribuição dos DT, MCCE e MCP, segundo as variáveis sociodemográficas e o teste Qui-Quadrado. Observamos que se as amostras são homogéneas têm p maior que 0,05 ($p>0,05$), em contrapartida, se não são homogéneas, o p é menor que 0,05 ($p<0,05$).

Tabela 2 - Caracterização dos DT, MCCE e MCP da EBSGZ

		DT		MCCE		MCP	
		n	%	n	%	n	%
1. Género ($X=12,521;p=0,028$)	Feminino	40	80,0%	5	41,7%	7	58,3%
	Masculino	10	20,0%	7	58,3%	5	41,7%
2. Idade ($X=13,158;p=0,215$)	31 a 40 anos	21	42,0%	1	8,3%	1	8,3%
	41 a 50 anos	23	46,0%	9	75,0%	7	58,3%
	51 a 60 anos	6	12,0%	2	16,7%	4	33,3%
3. Habilitações Literárias. ($X=17,623;p=0,283$)	Doutoramento	0	0,0%	1	8,3%	1	8,3%
	Licenciatura	42	84,0%	9	75,0%	7	58,3%
	Mestrado	6	12,0%	2	16,7%	3	25,0%
	Pós-graduação	2	4,0%	0	0,0%	1	8,3%
4. Categoria Profissional ($X=19,849;p=0,467$)	Não responde	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%
	Contratado	3	6,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Outra	3	6,0%	1	8,3%	0	0,0%
	Professor do quadro de Escola	21	42,0%	9	75,0%	10	83,3%
	Professor do quadro de zona Pedagógica	23	46,0%	1	8,3%	2	16,7%
5. Tempo de Serviço ($X=20,576;p=0,422$)	Não responde	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%
	Até 10 anos	4	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	11 a 20 anos	30	60,0%	4	33,3%	3	25,0%
	21 a 30 anos	15	30,0%	7	58,3%	8	66,7%
	Mais de 31 anos	1	2,0%	0	0,0%	1	8,3%
6. Tempo na Instituição ($X=31,262;p=0,008$)	Não responde	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%
	Menos de 5 anos	14	28,0%	1	8,3%	0	0,0%
	6 a 15 anos	32	64,0%	3	25,0%	8	66,7%
	16 a 25 anos	4	8,0%	7	58,3%	4	33,3%
Total		50	100,0%	12	100,0%	12	100,0%

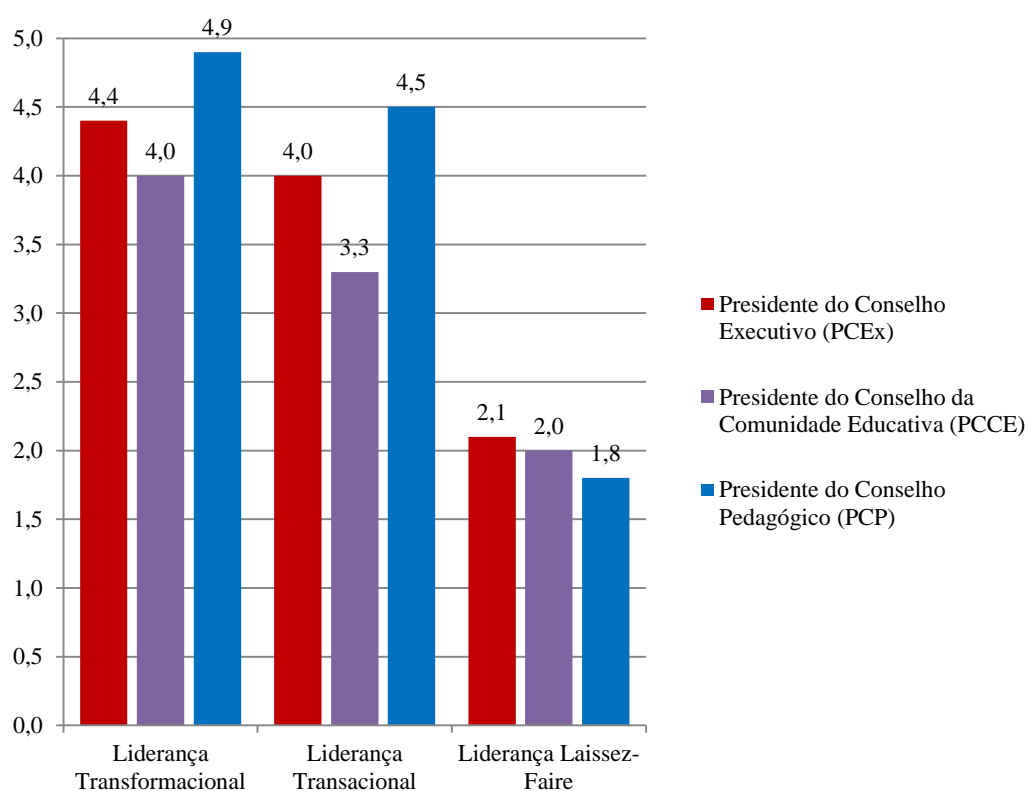
n (frequência absoluta); % (frequência relativa); X (Estatística de teste que permite o cálculo do p -value); p (p -value/ valor de prova).

5.1.2. Percepções dos Presidentes sobre a sua Liderança

5.1.2.1. Estilo de Liderança

No sentido de identificar qual o estilo de liderança exercido pelos presidentes dos órgãos de direção da EBSGZ, através das suas próprias perspetivas, calcularam-se as médias por dimensões e componentes de liderança.

Gráfico 1 - Tipos de Liderança dos Presidentes



Como podemos verificar no gráfico 1 e na tabela 3, os três presidentes apresentam a média mais alta no estilo de liderança transformacional, de 4,4 pontos, seguido da liderança transacional, com uma média de 3,9 pontos e, com média de frequência mais baixa, encontra-se o estilo *laissez-faire*, com 2 pontos. De acordo com Avolio e Bass (1995, cit. por Bento, 2008), o perfil de liderança “ótimo” é aquele em que a liderança transformacional predomina, seguido dos comportamentos de caráter transacional e, por último, apresenta baixas frequências de liderança *laissez-faire*.

Portanto, a PCP apresenta valores máximos nas componentes da liderança transformacional, sendo a menor a estimulação intelectual com 4,5 pontos. Nas restantes, a média é de 5 pontos. Daqui resulta a média elevada de 4,9 no estilo de liderança transformacional, que define claramente a atuação da PCP. Todavia, a componente da estimulação intelectual é considerada a menos observada, porque se relaciona com a forma como o líder desafia os seguidores a pensar com criatividade e os incentiva a abordar novas maneiras para solucionar problemas (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007).

Em seguida, surge o PCEX, com média de 4,4 na liderança transformacional, em que as componentes mais baixas são a estimulação intelectual e atitudes de influência idealizada, com média igual a 4 pontos e média máxima na consideração individualizada. Nesta componente de respeito pelos subordinados, o líder transformacional atua como um orientador, pois reconhece e atende as necessidades individuais dos seguidores e trabalha continuamente para elevar os seus pontos fortes (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007; Antonakis *et al.*, 2003). O PCCE é quem apresenta menor média na liderança transformacional (4 pontos), com média de 3,5 atribuída à estimulação intelectual e 4 pontos nas restantes componentes, com exceção das atitudes de influência idealizada (4,5 pontos). Assim, os comportamentos mais observados são as atitudes de influência idealizada, pois nesta componente o líder transformacional desenvolve uma visão baseada numa conduta ética e moral, atendendo sempre aos princípios e valores coletivos. Este é um modelo que ultrapassa os meros interesses pessoais, uma vez que tanto o líder como os seguidores, transcendem as suas próprias necessidades em benefício da organização (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007).

Quanto à liderança transacional, a relação de ordem entre os presidentes mantém-se. A PCP surge com maior média, igual a 4,5 pontos, tanto na dimensão como nas componentes deste estilo de liderança. Segue-se o PCEX, com média igual a 4 pontos, que resulta da média de 4,5 na recompensa contingencial e 3,5 na gestão por exceção ativa. Por último, com média de 3,3 na dimensão e nas componentes, aparece o PCCE. Na liderança transacional, de acordo com Bento (2008), o líder atribui ao liderado recompensas ou punições pelo seu desempenho de tarefas e obediência. Neste tipo de liderança, o subordinado tem uma perspetiva de conformidade face aos desafios, normas e objetivos impostos pelo líder, concordando e obedecendo ao seu superior (Castanheira & Costa, 2007).

Em relação à liderança *laissez-faire*, a menor pontuação é obtida pela PCP, com uma média de 1,8, seguida da pontuação do PCCE, com média de 2, seguindo-se o PCEX, com

média de 2,1 pontos. Constatamos que este tipo de liderança está claramente mais distante dos outros (gráfico 1). Também assinalamos que a presidente (PCP), com maior frequência de liderança transformacional, é a que se afasta mais dos comportamentos de liderança *laissez-faire*. Nesta sequência, Bass *et al.* (2003) esclarecem que, se a maioria das suas ações são uma demonstração da liderança transformacional, o estilo *laissez-faire* obrigatoriamente obtém baixas frequências, porque estes comportamentos de caráter passivo são o oposto dos comportamentos transformacionais. Assim, comportamentos tais como não assumir responsabilidades, demorar a responder face a assuntos urgentes, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer decisão, não ter estratégias definidas para a organização, evitar especificar acordos, esclarecer expectativas e fornecer metas e normas a serem alcançadas pelos seguidores, são comportamentos pouco observados nestes presidentes (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007; Antonakis *et al.*, 2003).

No entanto, estes resultados demonstram que não existe um estilo único de liderança. Em conformidade com esta asserção, Bass (1988, cit. por Rego, 1997) considera que os líderes mais eficazes usam tanto a liderança transformacional quanto a transacional, em diferentes momentos e diferentes situações.

Porém, podemos comprovar que estes presidentes são predominantemente líderes transformacionais, devido aos seus comportamentos e atitudes que determinam a maneira como atuam na organização e como influenciam os seus colaboradores. Assim sendo, os líderes transformacionais influenciam positivamente, elevam e transformam os seguidores. Estes inspiram e motivam os seguidores para alcançarem um desempenho além das expectativas, realizando o seu pleno potencial. Entre o líder e o liderado existe um efeito de transformação, em vez de simplesmente obter a conformidade, como sucede na liderança transacional (Bento, 2008; Castanheira & Costa, 2007).

Tabela 3 - Tipos de Liderança dos Presidentes

Subtemas	Componentes	PCE _x	PCCE	PCP
		μ	μ	μ
Liderança Transformacional	Atitudes de Influência Idealizada	4,0	4,5	5,0
	Comportamentos de Influência Idealizada	4,5	4,0	5,0
	Motivação Inspiracional	4,5	4,0	5,0
	Estimulação Intelectual	4,0	3,5	4,5
	Consideração Individualizada	5,0	4,0	5,0
Liderança Transacional	Liderança Transformacional	4,4	4,0	4,9
	Recompensa Contingencial	4,5	3,3	4,5
	Gestão por Exceção Ativa	3,5	3,3	4,5
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Liderança Transacional	4,0	3,3	4,5
	Gestão por Exceção Passiva	3,0	2,8	2,5
	<i>Laissez-Faire</i>	1,3	1,3	1,0
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	2,1	2,0	1,8

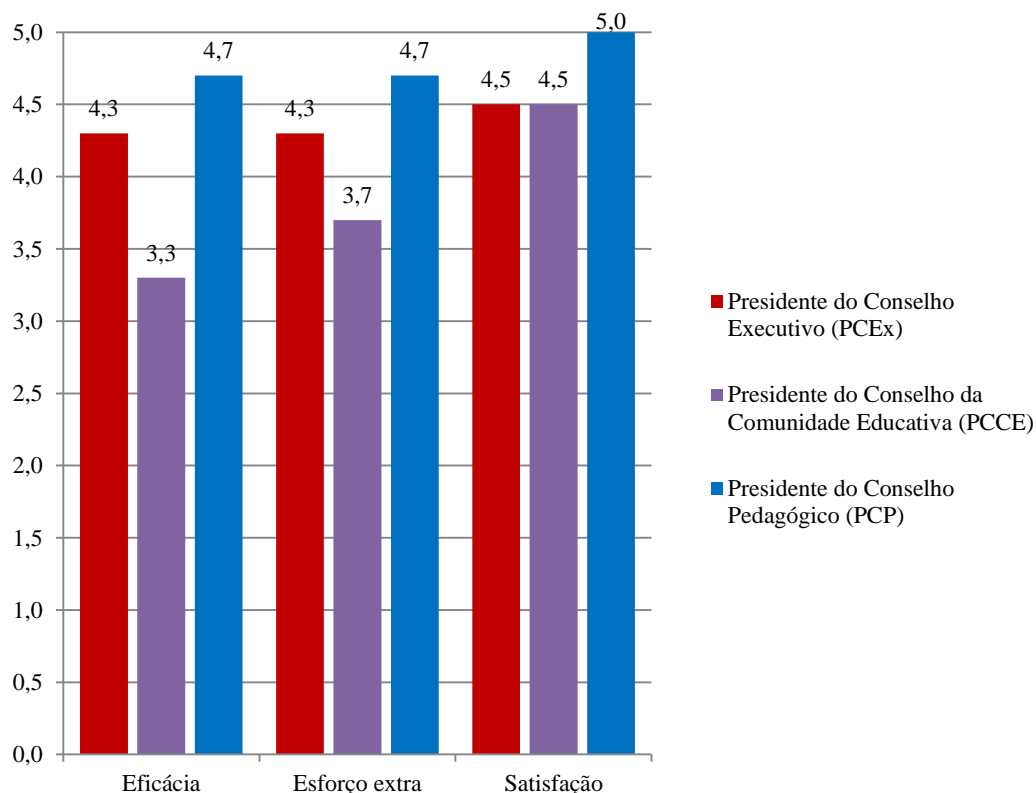
μ (média da população)

5.1.2.2. Resultados da Liderança

Quanto aos resultados da liderança, a PCP avalia de forma mais positiva os resultados da sua liderança, a componente mais elevada é a satisfação, com média de 5 pontos, seguida das outras componentes, ambas com pontuação de 4,7. Relativamente ao PCE_x e ao PCCE, ambos surgem com média idêntica na satisfação (4,5), mas nas dimensões eficácia e esforço extra existem diferenças, dado que o PCE_x apresenta uma média superior nessas duas dimensões, quando comparado com o PCCE. Desta forma, o PCE_x surge com média de 4,3 nessas dimensões, ao passo que o PCCE, no esforço extra, obtém 3,7, adquirindo 3,3 pontos na eficácia.

Através dos dados do gráfico 2 e da tabela 9 (Apêndice 3), apuramos que a componente da satisfação é a que obtém uma média mais alta, de acordo com os três presidentes. Nesta área da satisfação, o líder desenvolve estratégias de liderança satisfatórias, como a cooperação, a delegação de responsabilidades e divisão das tarefas, a participação ativa, debate coletivamente as decisões, fortalece as relações dentro do grupo de trabalho, entre outras (Bass *et al.*, 2003; Antonakis *et al.*, 2003; Teles, 2009).

Gráfico 2 - Resultados da Liderança dos Presidentes



5.1.2.3. Tipos de Motivações

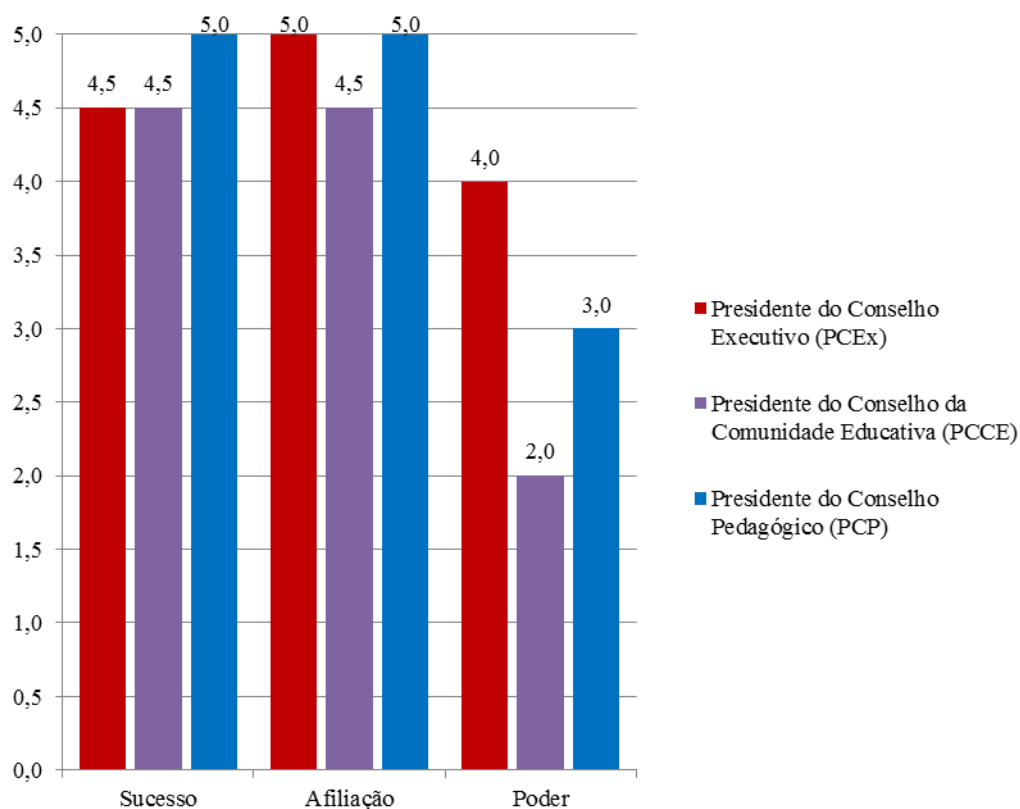
De acordo com as componentes motivacionais apresentadas no gráfico 3, e na respetiva tabela 10 (Apêndice 4), podemos observar algumas semelhanças e diferenças entre os três presidentes. Assim sendo, a PCP apresenta uma média de 5, nas componentes sucesso e afiliação. Com pontuações ligeiramente inferiores surgem os outros dois presidentes, tendo em conta estas componentes. Apenas na dimensão do poder evidenciam-se as diferenças entre eles, pois o PCEEx surge com uma média de 4 pontos, seguido da PCP com pontuação média de 3 e, finalmente, o PCCE com uma média de 2 pontos.

Verificamos que, para o PCEEx, a motivação é claramente para a afiliação. Assim, o líder é comunicativo, coloca ênfase nas relações interpessoais e estabelece um clima de cooperação dentro da organização, procurando agradar e ser aceite socialmente. Neste tipo de motivação, o líder promove o bom relacionamento e a amizade entre todos os membros do grupo (Rego & Cunha, 2004; Rego, 1997). Contudo, segundo Rego e Cunha (2004), uma dominante motivação afiliativa poderá comprometer a eficácia da liderança, pois o líder pode recusar tomar decisões impopulares, mesmo que necessárias, procurando evitar conflitos no ambiente

de trabalho, mostrando favoritismo em relação aos amigos e recompensando os outros com vista à aprovação social e não pelo mérito.

Todavia, no caso do PCCE e PCP, a motivação está tanto para a afiliação como para o sucesso. Esta forte motivação para o sucesso e para a afiliação, faz com que o líder aplique os esforços em prol do sucesso coletivo, pois delega responsabilidades, assume riscos moderados e estabelece objetivos elevados, mas realistas. É persistente e procura alcançar o sucesso através de uma orientação para a excelência, melhora o desempenho do grupo que lidera, otimizando, assim, um forte sentido de responsabilidade e de empenho entre os subordinados (Rego & Cunha, 2004; Rego, 1997).

Gráfico 3 - Tipos de Motivações dos Presidentes



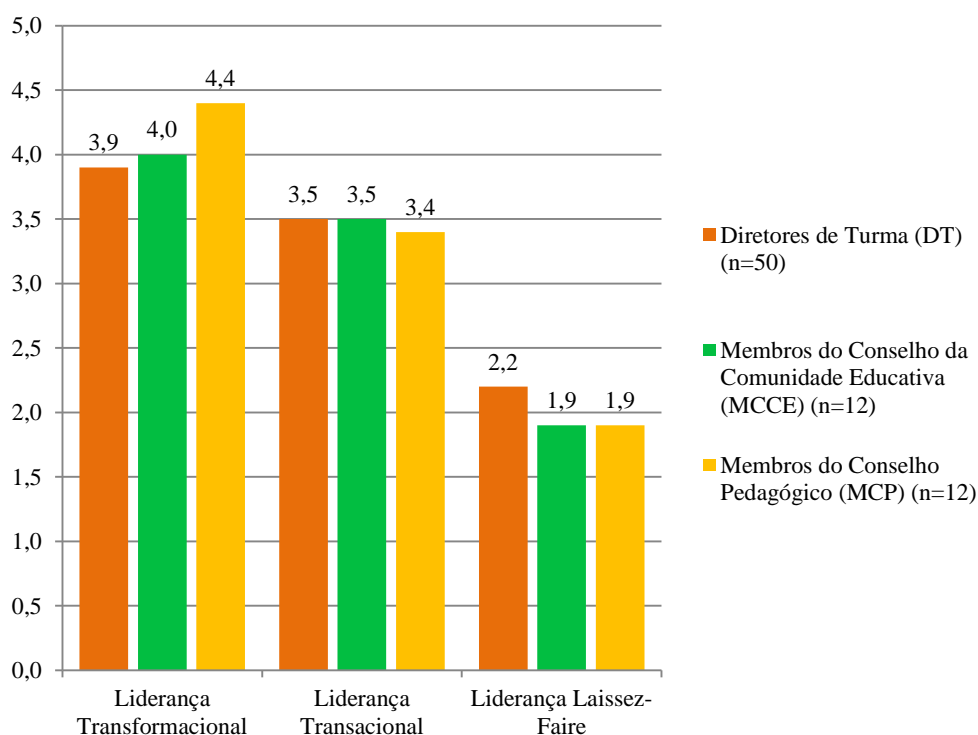
5.1.3. Percepções dos DT, MCCE e MCP em relação à Liderança dos Presidentes

5.1.3.1. Estilo de Liderança

Neste ponto, pretendemos determinar qual o estilo de liderança mais observado nos três presidentes dos órgãos de direção da EBSGZ, segundo a análise das percepções dos seus colaboradores, nomeadamente, dos DT, MCCE e MCP. Este procedimento foi efetuado através do cálculo das médias, por dimensões e componentes de liderança.

É importante salientar que os DT avaliam o PCEx, os MCCE avaliam o PCCE e os MCP avaliam a PCP, sendo nesta lógica que surge a seguinte análise.

Gráfico 4 - Tipos de Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados



No gráfico 4 e na tabela 4, os valores de cada coluna mostram a avaliação destes grupos quanto aos seus respetivos líderes. Foram também realizados testes de hipótese, para comparar as opiniões dos DT, MCCE e MCP com as autoavaliações dos presidentes.

Verificamos que os liderados avaliam os três presidentes, apresentando uma média de frequência superior no estilo de liderança transformacional, de 4,1 pontos, seguido da liderança transacional, com uma média de 3,5 pontos e, com média inferior de 2 pontos, permanece o estilo *laissez-faire*.

Os DT atribuem pontuação média ao PCEX de 3,9 pontos, na dimensão liderança transformacional, valor que difere significativamente da pontuação que o presidente atribuiu a si próprio (4,4 pontos). Esta diferença é consistente em todas as componentes deste estilo de liderança, pois, em geral, os DT avaliam com médias mais baixas o estilo de liderança do PCEX.

Os MCCE atribuem média de 4 pontos ao seu líder, valor este coincidente com o do PCCE, pelo que não existem diferenças significativas entre a opinião dos MCCE e o PCCE, quanto ao estilo de liderança transformacional. É de realçar que existem diferenças significativas na componente atitudes de influência idealizada ($p=0,008<0,05$), pois os MCCE atribuem uma média de 3,8 e o PCCE avalia-se com média igual a 4,5 pontos. Segundo Antonakis *et al.* (2003), a componente das atitudes de influência idealizada está ligada à forma como os subordinados veem o líder, pois este é admirado, respeitado e inspira confiança. Por este motivo, os seguidores identificam-se e veem nele um exemplo a seguir (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007).

Também se observam diferenças significativas entre a avaliação do estilo de liderança transformacional por parte dos MCP e a PCP ($p<0,001$), uma vez que a presidente atribuiu a pontuação máxima e os MCP apresentam uma média de 4,4 pontos. Estas diferenças são consistentes nas componentes da liderança transformacional, com exceção da estimulação intelectual ($p=0,229>0,05$), na qual existe concordância entre o parecer dos MCP e da PCP. Nesta componente, os líderes transformacionais estimulam os esforços dos seguidores e incentiva-os a serem inovadores. Os subordinados, tendo em conta a resolução de problemas, são desafiados a superar as suas limitações e a procurarem novas ideias e soluções criativas (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007). Nesta lógica, Rego (1997) acrescenta que na estimulação intelectual, os líderes orientam os seguidores para desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

Relativamente à liderança transacional, os DT diferem significativamente do PCEX ($p<0,001$), em média, a pontuação é de 3,5, contra 4 atribuídos pelo presidente, diferença que é consistente nas componentes deste estilo de liderança. Os MCCE avaliam com uma média de 3,5 pontos a liderança transacional do PCCE, ao passo que o próprio atribuiu pontuação de 3,3, diferença que não tem significado estatístico ($p=0,883>0,05$), já que este resultado também foi observado nas componentes deste estilo de liderança. Deste modo, podemos concluir que os MCCE concordam com o PCCE sobre o seu estilo transacional. Os MCP avaliam com média significativamente menor a PCP, no que diz respeito à liderança transacional ($p<0,001$), diferença resultante do facto de a média atribuída pelos MCP ser de

3,4 pontos, claramente inferior aos 4,5 concedidos pela presidente. Este resultado é consistente nas duas componentes do estilo de liderança transacional, designadamente na recompensa contingencial, que está positivamente relacionada com o compromisso, a satisfação e a eficácia do desempenho dos subordinados (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Castanheira & Costa, 2007). Note-se que na gestão por exceção ativa, o líder foca-se em detetar erros, reclamações e falhas por parte dos subordinados. Portanto, constatamos que neste tipo de liderança, o líder premeia o subordinado se o seu desempenho for adequado e produtivo, mas, por outro lado, pode punir se o seu desempenho for ineficaz e não estiver em conformidade com os padrões estabelecidos (Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999; Antonakis *et al.*, 2003).

Para o estilo de liderança *laissez-faire*, não se observaram diferenças muito significativas entre as perspetivas dos DT, MCCE e MCP com as autoavaliações dos presidentes. Por este prisma, podemos afirmar que existe concordância entre líderes e liderados. Contudo, este tipo de liderança foi observado com menor frequência quando comparado com os outros dois estilos. Logo, comportamentos de índole passivo ou *laissez-faire*, em que existe uma ausência de liderança, tais como evitar envolver-se em assuntos importantes e tomar decisões, abdicar da sua responsabilidade e autoridade, atuar somente após os problemas tornarem-se graves, não tomar medidas corretivas face a questões complexas, estar ausente quando precisam dele, são comportamentos menos perçecionados nos presidentes por estes três grupos (Antonakis *et al.*, 2003; Bass *et al.*, 2003; Avolio *et al.*, 1999).

Através dos resultados do gráfico 4 e da tabela 4, podemos confirmar que os comportamentos da liderança transformacional são os mais observados nos três presidentes, atendendo à avaliação efetuada pelos DT, MCCE e MCP. Estes são comportamentos centrados no envolvimento de todos em benefício da missão e visão da organização, na confiança, entreajuda, compromisso, inspiração, motivação para que os subordinados alcancem mais do que o esperado, elevando assim os seus níveis de desempenho e convicção, com o intuito de produzir mudanças organizacionais e resultados significativos (Bass *et al.*, 2003; Bento, 2008; Avolio *et al.*, 1999; Antonakis *et al.*, 2003). A liderança transformacional, conforme Castanheira e Costa (2007), tem uma forte componente pessoal, na medida em que o líder motiva e compromete-se com o desenvolvimento dos seus colaboradores, é capaz de transformar o ambiente organizacional, introduzindo mudanças nas suas atitudes e inspirando a concretização de objetivos comuns.

Tabela 4 - Tipos de Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados

		DT (n=50)		MCCE (n=12)		MCP (n=12)	
		$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)
Liderança Transformacional	Atitudes de Influência Idealizada	3,7 ± 0,9	-2,788 (0,003)	3,8 ± 1	-2,429 (0,008)	4,5 ± 0,5	-3,633 (<0,001)
	Comportamentos de Influência Idealizada	4 ± 0,8	-4,314 (<0,001)	3,9 ± 0,9	-0,491 (0,312)	4,5 ± 0,6	-3,026 (0,001)
	Motivação Inspiracional	4,1 ± 0,7	-4,277 (<0,001)	4,1 ± 0,7	0,638 (0,738)	4,3 ± 0,7	-3,37 (<0,001)
	Estimulação Intelectual	3,9 ± 0,8	-1,29 (0,099)	3,8 ± 0,6	2 (0,977)	4,3 ± 0,8	-0,742 (0,229)
	Consideração Individualizada	3,9 ± 0,8	-9,486 (<0,001)	4,2 ± 0,5	1,173 (0,88)	4,3 ± 0,4	-5,204 (<0,001)
	Liderança Transformacional	3,9 ± 0,7	-5,399 (<0,001)	4 ± 0,6	-0,231 (0,409)	4,4 ± 0,5	-3,63 (<0,001)
Liderança Transacional	Recompensa Contingencial	3,6 ± 0,8	-7,961 (<0,001)	3,5 ± 0,8	0,861 (0,805)	3,6 ± 0,7	-4,362 (<0,001)
	Gestão por Exceção Ativa	3,3 ± 0,8	-1,869 (0,031)	3,5 ± 0,8	0,966 (0,833)	3,2 ± 0,8	-5,496 (<0,001)
	Liderança Transacional	3,5 ± 0,6	-6,268 (<0,001)	3,5 ± 0,8	0,988 (0,838)	3,4 ± 0,5	-7,456 (<0,001)
Liderança Laissez-Faire	Gestão por Exceção Passiva	2,7 ± 0,6	-3,86 (<0,001)	2,4 ± 0,8	-1,497 (0,067)	2,4 ± 0,8	-0,54 (0,294)
	Laissez-Faire	1,7 ± 0,7	4,368 (0,999)	1,4 ± 0,6	1,149 (0,875)	1,4 ± 0,9	1,53 (0,937)
	Liderança Laissez-Faire	2,2 ± 0,6	0,726 (0,766)	1,9 ± 0,6	-0,412 (0,34)	1,9 ± 0,8	0,634 (0,737)

n (frequência absoluta); \bar{x} (média da amostra); S (desvio padrão da amostra); t (Teste *t-Student* para comparação de duas amostras normais e independentes); *p-value* (valor de prova).

5.1.3.2. Resultados da Liderança

Relativamente aos resultados da liderança, os DT atribuem maior média à satisfação (4,2 pontos), seguida da eficácia com uma média igual a 4 pontos e esforço extra com uma pontuação de 3,9. Em todas as componentes observam-se diferenças significativas, quando comparadas com os resultados do PCEx. O mesmo é observado em relação aos MCCE, que atribuem maior valor à satisfação, seguida da eficácia e esforço extra, mas, neste caso, existe elevada concordância entre os MCCE e o PCCE. Para os MCP, a componente satisfação surge com uma média de 4,6 pontos, seguida da componente eficácia e, por fim, o esforço extra. Os

três grupos apresentam-se de forma semelhante. Porém, nos MCP existem diferenças comparando com a avaliação da PCP, nas componentes satisfação e esforço extra ($p=0,001$).

Tendo em consideração os dados do gráfico 5 e da tabela 5, podemos constatar que os três grupos que responderam ao inquérito por questionário apontam como principal resultado da liderança dos presidentes dos órgãos de direção da escola onde exercem funções, a satisfação. De acordo com Bass *et al.* (2003), Antonakis *et al.* (2003) e Teles (2009), podemos inferir que os liderados estão satisfeitos com o modo de trabalho dos três líderes e com os seus estilos de liderança. Em contrapartida, o resultado da liderança com média de frequência mais baixa é o esforço extra. Isto indica que procedimentos, tais como desenvolver estratégias motivacionais, elevar o desejo dos outros para obter sucesso, conseguir aumentar a vontade dos liderados para trabalharem com maior dedicação e superarem as expectativas, são comportamentos menos observados pelos liderados (Bass *et al.*, 2003; Antonakis *et al.*, 2003; Teles, 2009).

Gráfico 5 - Resultados da Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados

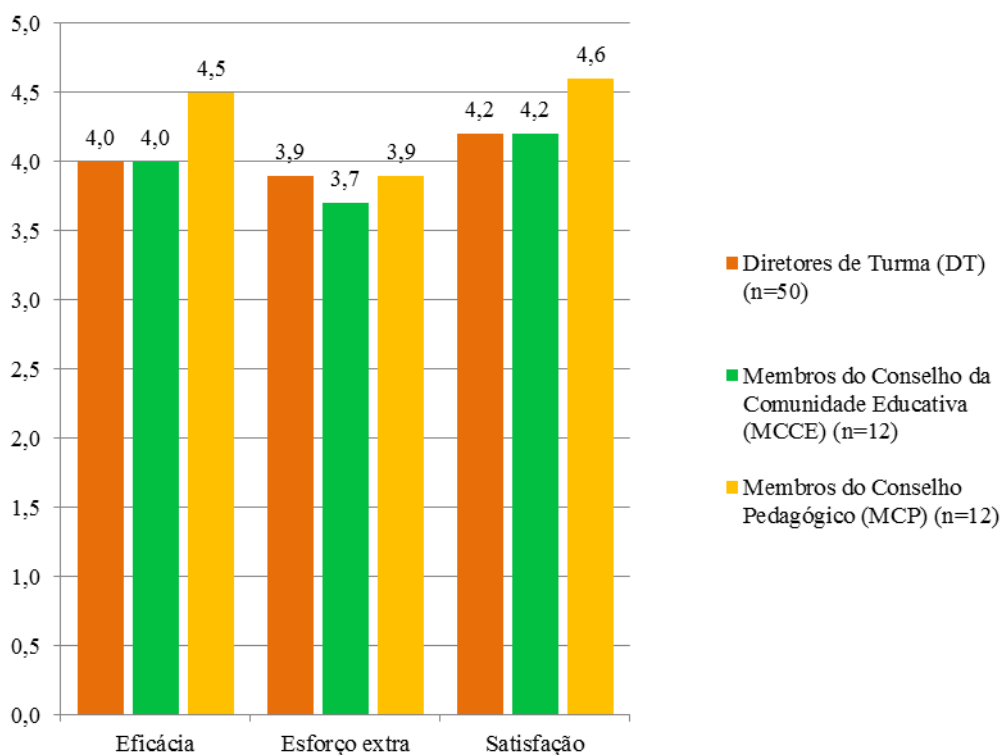


Tabela 5 - Resultados da Liderança dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados

		DT (n=50)		MCCE (n=12)		MCP (n=12)	
		$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)
Resultados da Liderança	Eficácia	4 ± 0,8	-2,915 (0,002)	4 ± 0,7	3,494 (0,999)	4,5 ± 0,5	-1,343 (0,09)
	Esforço Extra	3,9 ± 0,8	-3,592 (<0,001)	3,7 ± 0,7	0,283 (0,612)	3,9 ± 0,6	-4,417 (<0,001)
	Satisfação	4,2 ± 0,8	-2,57 (0,005)	4,2 ± 0,7	-1,609 (0,054)	4,6 ± 0,4	-3,00 (0,001)

n (frequência absoluta); \bar{x} (média da amostra); S (desvio padrão da amostra); t (Teste *t-Student* para comparação de duas amostras normais e independentes); *p-value* (valor de prova).

5.1.3.3. Tipos de Motivações

Quanto aos tipos de motivações, os DT atribuem maior média à afiliação (4,3 pontos), seguido do sucesso com 4,1 e finalmente, o poder, com uma média de 3,4 pontos. Em todas as componentes registaram-se diferenças significativas entre a pontuação dos DT e a do PCEx ($p < 0,001$). Entre os MCCE, a afiliação é a componente mais valorizada, com uma média de 4,5, seguida do sucesso com 4,3 pontos e do poder, com média de 3,2. Estes valores são estatisticamente iguais aos valores propostos pelo PCCE ($p > 0,05$). Em relação aos MCP, a afiliação é igualmente a componente mais valorizada, com média de 4,5 pontos, seguida da componente do sucesso, com 4,4 e o poder, com uma pontuação de 2,6. Existem diferenças significativas entre as opiniões dos MCP e da PCP, nas componentes sucesso e afiliação ($p < 0,001$). No que diz respeito à componente do poder, os MCP e a PCP estão de acordo com as avaliações.

Nesta motivação para o poder, encontramos duas orientações que estão dependentes do autocontrolo do líder. Temos a motivação para o poder social e a motivação para o poder pessoal. Considerando que o tipo de motivação mais observado é a afiliação, podemos afirmar que este é um poder social e não pessoal. Neste sentido, o líder com motivação para o poder social caracteriza-se pela predisposição em exercer poder e influência sobre os outros, estando direcionado para o benefício e para os interesses da organização e dos seus colaboradores (Rego & Cunha, 2004). No entanto, o poder é o tipo de motivação com uma média de frequência mais baixa, quando comparada com as outras duas dimensões (sucesso e afiliação).

Através dos dados do gráfico 6 e da tabela 6, podemos apurar que os três grupos apontam como principal tipo de motivação dos seus respectivos líderes, a afiliação. Segundo Burns (1978 cit. por Bento, 2008), pelo estilo de liderança dos três presidentes ser predominantemente transformacional, funda-se nas relações. Por este motivo, comprovamos que a motivação destes líderes estava direcionada para a afiliação. Em correlação, o mesmo autor esclarece que a liderança transacional se baseia no poder.

Gráfico 6 - Tipos de Motivações dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados

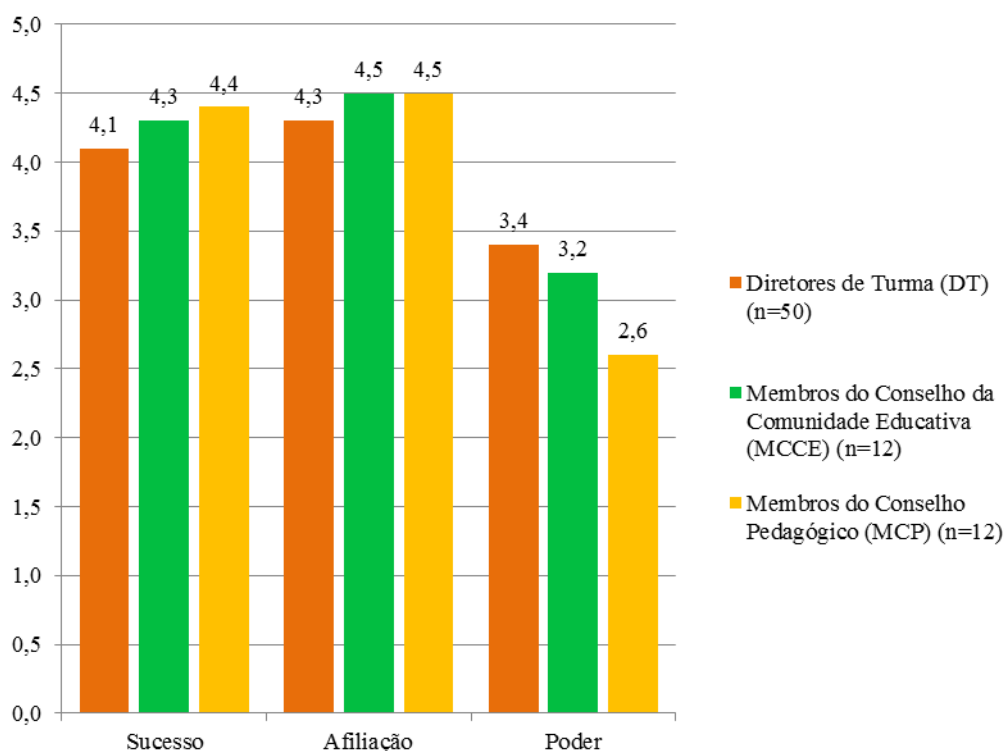


Tabela 6 - Tipos de Motivações dos Presidentes segundo a percepção dos Liderados

		DT (n=50)		MCCE (n=12)		MCP (n=12)	
		$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)	$\bar{x} \pm S$	t (p-value)
Tipos de Motivações	Sucesso	4,1 ± 0,8	-3,841 (<0,001)	4,3 ± 0,8	-1,149 (0,125)	4,4 ± 0,5	-3,924 (<0,001)
	Afiliação	4,3 ± 0,8	-6,756 (<0,001)	4,5 ± 0,7	0,22 (0,587)	4,5 ± 0,5	-3,527 (<0,001)
	Poder	3,4 ± 0,9	-4,569 (<0,001)	3,2 ± 0,9	3,924 (0,999)	2,6 ± 1,4	-1,047 (0,148)

n (frequência absoluta); \bar{x} (média da amostra); S (desvio padrão da amostra); t (Teste *t-Student* para comparação de duas amostras normais e independentes); *p-value* (valor de prova).

5.1.4. Líder, Escola e Comunidade Educativa

Neste ponto procuramos identificar se existem diferenças na avaliação dos DT, MCCE e MCP, sobre a influência do Presidente do Conselho Executivo na relação entre a escola e a comunidade educativa. Para tal, foi realizada a ANOVA, para testar valores de prova (*p-value*) inferiores a 0,05. Desde já, podemos afirmar que existem diferenças entre estes grupos.

Como podemos ver no gráfico 7, e na tabela 11 (Apêndice 5), os três grupos apresentam na afirmação n.º 1 uma média alta, porque acreditam que o líder promove a abertura da escola à comunidade, tentando construir uma relação entre a escola e o meio em que está inserida. Portanto, os MCP apresentam uma pontuação mais elevada, de 4,6, seguido dos MCCE, com uma média de 4,5, e dos DT, com uma média de 4,3 pontos. A proximidade dos valores médios e os reduzidos desvios padrão, que verificamos na tabela 11 (Apêndice 5), justificam que o valor de prova (*p-value*) seja superior a 0,05, logo, não existem diferenças entre estes três grupos.

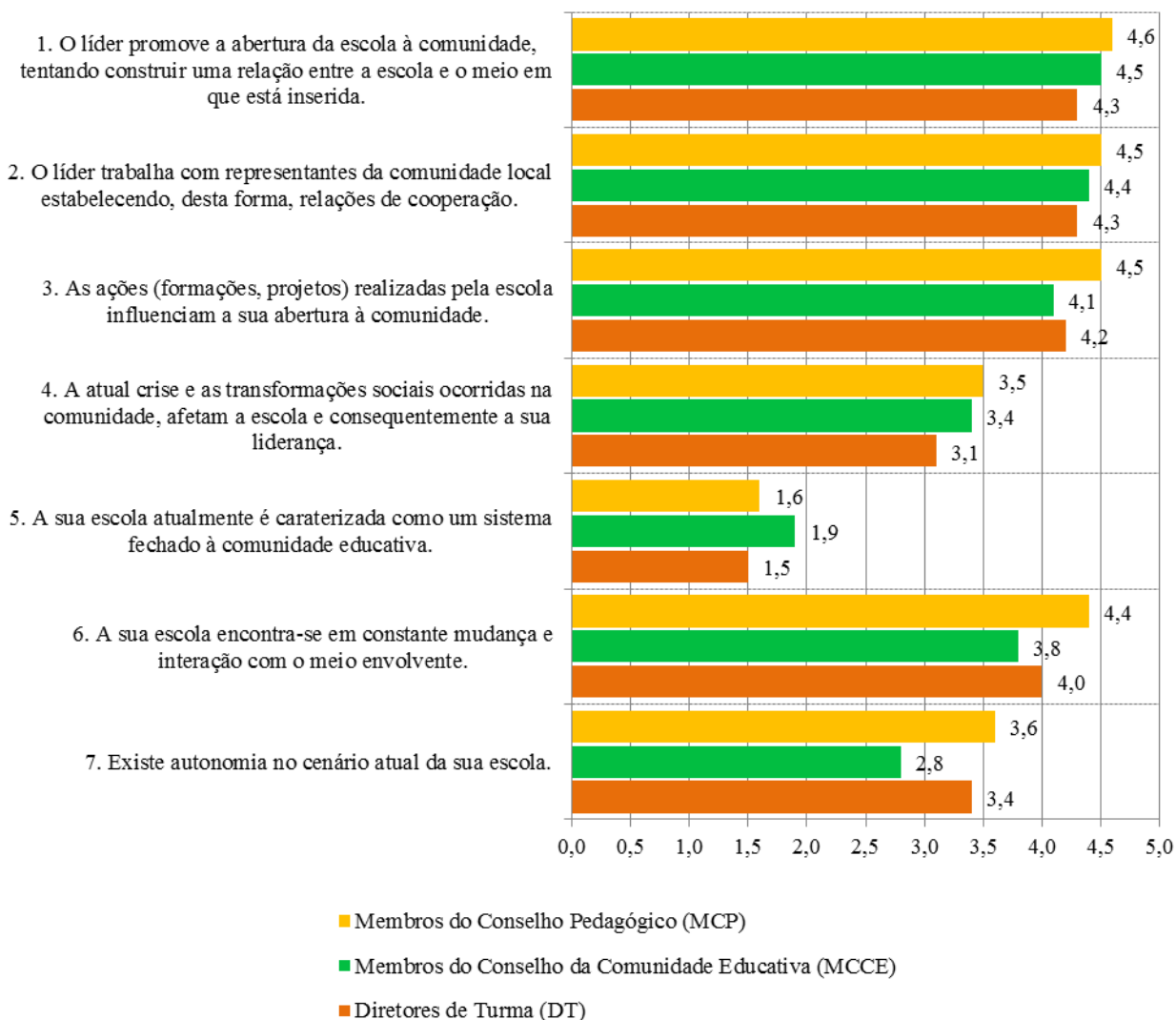
Eles também reconhecem que o líder estabelece relações de cooperação, pois trabalha com representantes da comunidade local. Neste item, as pontuações médias variam entre os 4,5 dos MCP e 4,3 dos DT, não sendo possível identificar diferenças entre estes três grupos, o que confirma a perceção homogénea destes em relação ao PCEx.

Estes grupos pensam que as ações realizadas pela escola influenciam a sua abertura à comunidade. Por conseguinte, as pontuações médias são estatisticamente iguais e variam entre os 4,5 e os 4,1 pontos. Em relação à afirmação n.º 4, não existem diferenças entre os três grupos, sendo a média de 3,3 pontos. Logo, confirmam que, de facto, a atual crise e as transformações sociais ocorridas na comunidade afetam a escola e, conseqüentemente, a sua liderança.

Os DT, MCCE e MCP pontuam com média de 1,7 a afirmação n.º 5, não sendo possível identificar diferenças entre estes grupos. Isto porque não consideram que, atualmente, a sua escola se caracteriza como um sistema fechado. Pelo contrário, encontra-se em constante mudança e interação com o meio envolvente. Comprovamos esta asserção através dos dados do gráfico 7, que mostram uma média muito superior de 4,1 pontos, para a afirmação n.º 6.

No item 7 observaram-se diferenças significativas ($p=0,006<0,05$) provocadas por uma pontuação muito baixa, com uma média de 2,8, por parte dos MCCE, quando comparada com a média dos DT (3,4 pontos) e dos MCP (3,6 pontos). Assim sendo, podemos inferir que os MCCE acham que a autonomia da sua escola é reduzida, ao passo que os outros dois grupos, consideram que existe alguma autonomia.

Gráfico 7 - Influência do PCEx na relação Escola-Comunidade Educativa



5.2. Análise dos dados recolhidos através das Entrevistas

5.2.1. Caracterização dos Intervenientes

A Vice-presidente do Conselho Executivo (VPCE) é do género feminino, licenciou-se em Design de Projetação, pelo Instituto Superior de Design e é detentora de um mestrado e doutoramento em CE, na área da Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira. É professora do quadro de escola, com 26 anos de serviço e ocupa este cargo de vice-presidente há dois anos e meio. À VPCE compete determinadas funções, tais como: gestão da área dos professores, elaboração e organização dos horários dos professores e dos alunos. Para além disso, na ausência do Presidente do Conselho Executivo, ela presta auxílio no exercício das suas funções. Ocupa-se, ainda, pela supervisão da formação docente, faz a gestão da componente noturna da escola, coordena o Ensino Recorrente e, também, o Projeto Altamente.

A representante dos Alunos é do género feminino, está no 12.º ano, no Curso Profissional de Técnico de Comércio. Já se encontra na escola há 15 anos, sendo este o primeiro ano como membro do CCE.

O representante dos Encarregados de Educação é do género masculino, possui o 12.º ano e trabalha como consultor de segurança. Tem dois filhos a frequentar a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sendo este o primeiro ano como membro do CCE.

A representante da Autarquia é do género feminino, licenciada em Turismo, embora na Câmara detenha a categoria de Técnica de Educação, pois está integrada no atual Departamento de Educação e Qualidade de Vida. Este departamento está representado no CCE desde 2003, há 12 anos, sendo este já o terceiro mandato.

A representante da Segurança Social é do género feminino e possui uma licenciatura em Política Social. É membro do CCE da EBSGZ desde março de 2004, ou seja, mantém esta representação há 11 anos.

O representante do Club Sport Marítimo é do género masculino, licenciou-se em Educação Básica (1.º e 2.º ciclos), na variante de Educação Física, e possui um mestrado em Ciências do Desporto, na variante de Recriação e Lazer. O Club Sport Marítimo da Madeira mantém a parceria com a EBSGZ há aproximadamente 5 anos.

No decorrer das entrevistas foram obtidos determinados dados biográficos, que foram utilizados na caracterização do PCEx, PCCE e PCP, podendo ser consultados no ponto 5.1.1.1.

5.2.2. Liderança

5.2.2.1. Conceitos

Na opinião da VPCE, o conceito de liderança é complexo porque está relacionado com a gestão das pessoas. O PCCE acrescenta que “quanto ao conceito existem diferentes perspetivas”. No que respeita a este fenómeno, Bento (2008) e Castanheira e Costa (2007), salientam que existem diversas interpretações e definições, resultado das diferentes abordagens e das múltiplas perspetivas dos investigadores, ao longo do tempo. Contudo, Fullan (2003), destaca a complexidade deste conceito.

A PCP define liderança como

A capacidade que nós temos de motivar uma equipa, fazer com que eles atinjam determinados objetivos, mas de uma forma em que eles se sintam também realizados e satisfeitos com o trabalho que desempenham. Portanto, no fundo, não sei se se poderá chamar uma arte, mas é a capacidade que cada um tem para liderar equipas e atingir determinados objetivos.

Este conceito enquadra-se na componente da consideração individualizada. Os autores Bass *et al.* (2003), Avolio *et al.* (1999), Castanheira e Costa (2007) e Antonakis *et al.* (2003), declaram que o líder transformacional foca-se em compreender as necessidades, interesses e capacidades de cada seguidor e trabalha continuamente para elevá-los, atuando como um orientador. Assim, o líder ajuda os subordinados a desenvolverem os seus pontos fortes e, por sua vez, estes têm a possibilidade de crescerem profissionalmente e se autorrealizarem. De modo a reforçar estas ideias, abordamos o estilo *coaching* ou conselheiro de Goleman (2015). Neste estilo, os líderes também ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e fracos, relacionando as aspirações pessoais com os objetivos organizacionais. Em suma, estes líderes desenvolvem as pessoas para o futuro, apostam na aprendizagem e no crescimento.

O PCEx corrobora este ponto de vista e acrescenta:

Eu acredito numa liderança onde se consiga rentabilizar as mais-valias que a escola tem, os colegas que nós temos, que são pró-ativos e dinâmicos. É importante valorizá-los e abrir-lhes as portas para aquilo que eles gostam de fazer e às oportunidades que podemos ter, porque, desta forma, está a escola a ganhar.

Estas perspectivas vão ao encontro das ideias de Fullan (2003), quando diz que a liderança assegura que cada membro da escola seja capaz de desenvolver as suas funções de forma satisfatória e, assim, produzir os resultados pretendidos. A fim de reforçar as ideias anteriores, McBeath (2011, cit. por Bolívar, 2012), afirma que as escolas devem ser capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas pela comunidade escolar.

A liderança, para a representante dos alunos, “é organização, é saber orientar um grupo”. Este aspeto foi, igualmente, enfatizado pelo representante do Club Sport Marítimo, quando cita que a liderança “é organização, principalmente”. Do mesmo modo, a representante da Autarquia defende que “para haver liderança é preciso alguém que saiba orientar os outros, para atender aos objetivos ou à missão que, neste caso, a escola ou a instituição se propôs”. Estas citações são congruentes com o discurso de Bento e Ribeiro (2013), ao referirem que “liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente”. Esta noção é considerada por Sergiovanni (2004a), como um processo que leva uma equipa a operar segundo os objetivos do líder ou propósitos partilhados.

O representante dos Encarregados de Educação aponta que a liderança é subjetiva e precisa de um grupo de trabalho para atuar eficazmente, motivo pelo qual “é preciso haver uma entreeajuda entre todos os elementos, para que essa liderança seja positiva e se torne eficaz”. Destaca que este conceito está relacionado com o acompanhar, orientar, desenvolver e ajudar. De acordo com Silva (2010), a liderança não pode basear-se apenas na personalidade do líder, embora esta seja um elemento importante. O contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é essencial para a compreensão do processo de liderança. Estes foram, também, aspetos evidenciados pelos autores Rego e Cunha (2004), que acreditam que a liderança é um processo de influência bidirecional, pois assume duas direções, ou seja, neste processo não é só o líder que influencia os liderados, estes também influenciam o comportamento do líder. Também Bolívar (2012) partilha a mesma perspectiva, afirmando que a liderança não depende unicamente de uma pessoa, mas da divisão e partilha de poderes, através de uma ação coordenada entre todos os intervenientes.

Tanto a representante da Autarquia como o representante do Club Sport Marítimo referem que a liderança da EBSGZ é eficaz. Fullan (2003) entende por liderança eficaz uma liderança que esteja apta para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre docentes e comunidade educativa determinem um aperfeiçoamento constante. De acordo com Sergiovanni (2004a), uma liderança eficaz

consegue melhorar as escolas, aumentando a qualidade do ensino, dos serviços prestados à comunidade e promovendo o sucesso escolar dos alunos. A representante da Autarquia confirma, alegando que a escola tenta transmitir sempre uma imagem positiva e dinâmica. Acrescenta que, pelo que vai acompanhando nas reuniões e vê através dos meios de comunicação, pode afirmar que esta “é uma escola que tenta envolver-se em muitos projetos com a comunidade, também para que os alunos tenham oportunidades diferentes”. Do mesmo modo, o representante do Club Sport Marítimo observa que a EBSGZ tem problemas, mas sabe ministrar bem os instrumentos no sentido de canalizar e orientar os alunos, com o propósito de combater todas essas dificuldades.

A VPCE destaca o tema da liderança participativa, considerando que “uma escola pelas características que tem, não pode ser de outra maneira”. Sob o mesmo ponto de vista, a PCP menciona que quando há algum assunto a tratar ou alguma decisão a tomar, “são sempre ouvidos os nossos colegas”. Além disso, confirma que “na nossa escola trabalhamos em parceria, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho da Comunidade Educativa”. Este tópico foi abordado pelos autores Bush e Glover (2003), designadamente quando argumentam que neste tipo de liderança todos os elementos constituintes da escola participam democraticamente nas tomadas de decisão e no processo de melhoria da escola.

Quanto às lideranças intermédias, a PCP reconhece que todos os profissionais da escola estão a trabalhar para a excelência, e muito se deve às lideranças, não apenas às lideranças de topo, mas também à gestão intermédia. Acrescenta ainda que “nós damos muito valor aos nossos colegas da gestão intermédia, nomeadamente os delegados, diretores de turma, diretores de curso e coordenadores de departamento”. Em conformidade com esta opinião, Costa (2003a) referencia que devemos valorizar não só as lideranças de topo, relativas aos órgãos de direção da escola, como também o papel imprescindível das lideranças intermédias. Deste modo, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, consolida a constituição das estruturas de gestão intermédia nas escolas.

Relativamente a este propósito, a PCP afirma:

Acredito que cada um de nós, enquanto professor, também somos um líder dentro da sala de aula, nós lideramos um grupo de alunos e o nosso estilo de liderança influencia as pessoas que estão à nossa volta, no fundo, a nossa equipa digamos assim, porque nós também formamos uma equipa com os nossos alunos.

Em concordância com esta perspectiva, Sanches (2000, cit. por Bento & Ribeiro, 2013) argumenta que o papel do professor, como agente educativo, terá de responder às novas exigências, impostas pelo contexto social e político, e assumir novos contornos. Por este prisma, Bento e Ribeiro (2013) deduzem “que um dos papéis do professor será, necessariamente, o de líder” (p. 25). Nesta lógica, Goleman *et al.* (2011) argumenta:

Numa organização, há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores (p. 14).

5.2.3. O Líder

5.2.3.1. Características do Líder

Na opinião do PCEX, o líder tem de ter uma visão global da escola, pois “é preciso conhecer muito bem a escola, conhecer muito bem os professores e os alunos”. Também, é necessário uma rápida capacidade de resolução de problemas e visão de futuro. Esta visão traduz-se numa visão de longo prazo, como mencionado por Carapeto e Fonseca (2014). Os autores Kouzes e Posner (2009) destacam este mesmo aspeto, ao referirem que “a visão é a força que cria o futuro” (p. 38). Em seguida, Bolívar (2012) menciona algumas capacidades de liderança e evidencia a capacidade para resolver problemas. O PCEX ressalta que o líder deve possuir uma certa cultura geral, para poder ter um conhecimento profundo quanto às questões da educação, “para não se limitar a liderar por liderar, apenas gerir”. Neste sentido, Bolívar (2012), com base no programa sobre a liderança no ensino, promovido pela OCDE, enuncia que os líderes escolares devem adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança eficaz. Em concordância com este princípio, Fullan (2003) comprova que “os líderes eficazes devem cultivar o seu conhecimento, compreensão e competências” (p. 52).

O mesmo acrescenta que este deve ter capacidade pró-ativa, para “tentar sempre fazer com que a escola ganhe mais-valias com os projetos que vai desenvolvendo, tendo em conta a realidade dos alunos, professores, etc.”. Assim sendo, os autores Bass *et al.* (2003), Avolio *et al.* (1999) e Castanheira e Costa (2007) abordam a motivação inspiracional, componente da liderança transformacional, e defendem que os líderes transformacionais são pró-ativos e atuam de forma a motivar aqueles que os rodeiam a atingirem altos níveis de potencial. Este aspeto foi destacado por Barroso (2005), nomeadamente quando menciona que os líderes não

podem ser meros executores do processo administrativo escolar, mas antes líderes pró-ativos, promotores e potenciadores de uma liderança democrática e compartilhada.

As capacidades de liderança, referidas pelo PCEx, são consideradas muito importantes para a instituição escolar, uma vez que faz com que as pessoas respeitem o líder e acreditem que é possível marcar a diferença. Fullan (2003) corrobora esta opinião, ao referir que o líder com um objetivo moral claro, age com a intenção de suscitar uma diferença positiva na vida dos membros da organização e na sociedade em geral. No sentido de consolidar estas ideias, os autores Bass *et al.* (2003), Avolio *et al.* (1999) e Castanheira e Costa (2007) abordam a componente da Influência Idealizada e declaram que os líderes transformacionais são admirados, respeitados e inspiram confiança. Os autores Bento e Ribeiro (2013) confirmam que a origem do sucesso ou insucesso das organizações escolares reside na qualidade, mais precisamente nas capacidades efetivas de liderança. A PCP complementa esta ideia, dizendo: “um líder tem sempre influência na gestão e funcionamento da organização”. O PCCE partilha a mesma opinião e afirma que “na realidade, um líder faz diferença”. Ainda assim, ambos mencionam que um bom líder consegue motivar a sua equipa, fazendo com que cheguem a um consenso e trabalhem todos para um objetivo comum. De acordo com Bento e Ribeiro (2013), o verdadeiro líder permite que os seus colaboradores se identifiquem com ele, mobilizando-os para causas e processos coletivos. Nesta perspetiva, o PCEx cita que “no fundo, tentamos criar uma identidade da escola, porque é preciso que os alunos, os pais e os professores, sintam orgulho da escola onde estão”. Assim, “as pessoas sentem-se melhor e trabalham melhor”. Este discurso enquadra-se no estilo autoritário ou visionário de Goleman, segundo o qual as pessoas sentem que estão a trabalhar para objetivos partilhados por todos, o que aumenta o compromisso do grupo e o orgulho por pertencerem à organização (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015). Partindo da mesma ideia, Bento e Ribeiro (2013) assinalam que na liderança transformacional, “as pessoas colaboram não por obrigação, mas por motivação e sentido de pertença” (p. 16).

Neste sentido, a VPCE está convicta de que a primeira característica que o líder deve ter é sensibilidade humana, isto é, “ser mais benevolente para as pessoas com quem trabalha”. Esta característica associa-se à liderança eficaz de Fullan (2003), ao abordar a componente da construção de relações, a forma como as pessoas interagem entre si e os tipos de relações que estabelecem são essenciais para o desenvolvimento emocional quer do líder, quer dos seus colaboradores. Também no estilo afiliativo ou relacional valorizam-se as pessoas e as suas necessidades emocionais (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015). O líder deve focar-se nas pessoas, porque é através do desenvolvimento destas que ele irá obter o sucesso

da organização (Goleman, 2015). A este propósito, Castanheira e Costa (2007) referem que a liderança transformacional “caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal” (p. 143). No entanto, a VPCE declara que o líder deve estar em constante formação, ter objetivos definidos para a instituição, mas dispor de abertura suficiente e alguma flexibilidade para ir moldando esses objetivos, de acordo com o contexto e com as mudanças que vão sucedendo. Afirma, ainda, que “para termos a melhor escola possível, é necessário contrabalançar as metas definidas pelo Ministério com aquilo que são os objetivos para a instituição”. De acordo com esta opinião encontra-se Silva (2010), quando refere que compete ao líder atuar com a flexibilidade necessária, mas sem perder de vista os objetivos definidos, para que estes possam ser revistos de acordo com as circunstâncias. Para conseguir atingir esses objetivos, a VPCE considera que o líder deve delinear estratégias e, ao mesmo tempo, preparar a massa humana que a escola dispõe. Nesta sequência, Bento (2008) menciona que o líder transformacional inspira e motiva os liderados, ajudando-os a melhorarem o seu desempenho.

Para a VPCE, o papel do líder “não é propriamente o de definir o que todos vão fazer, mas é o de orientar e organizar”. O PCCE considera que o líder “além de ter, por vezes, que impor as suas ideias, consegue coordenar os outros elementos e orientá-los”, indo sempre ao encontro da sua visão para a escola. Consolidando esta ideia, Sergiovanni (2004a) evidencia que “os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão” (p. 119). Bush e Glover (2003) também sublinham a importância da visão para os líderes bem-sucedidos e, conseqüentemente, para as escolas que orientam. Neste sentido, abordamos o estilo autoritário ou visionário de Goleman (2015), no qual os líderes mobilizam as pessoas para uma determinada visão.

O PCCE realça a importância da capacidade de decisão do líder, afirmando que este deve manter sempre uma ponte com as pessoas que está a liderar, “não pode tomar decisões que afrontam claramente a generalidade das pessoas, caso contrário, essas decisões acabam por não ter efeito”. Mesmo assim, o líder pode tentar implementar pela força as decisões, mas não serão eficazes. Este ponto de vista interliga-se com o estilo coercivo ou dirigista de Goleman (2015), o qual comprova que este estilo é o que se revela menos eficaz em grande parte das situações, pois condiciona o clima organizacional. Importa realçar que essas decisões não devem ser impostas, mas antes deliberadas em equipa (Bento & Ribeiro, 2013).

Partindo deste pressuposto, a PCP confirma que se o líder for demasiado autoritário não obterá os resultados pretendidos e, por isso, acredita que este tem de ser eclético, “tem de ter um pouco de autoritário, um pouco de democrático, dependendo das situações, adaptando-se à realidade que lhe é apresentada”. Sobre esta observação, Goleman (2015) elucida que “os

líderes mais eficientes são flexíveis na alternância de estilos, sempre que se afigura necessário” (p. 69). Portanto, os líderes eficazes não se apoiam num único estilo de liderança, mas em vários estilos deferentes e passam de um para o outro, utilizando a abordagem mais adequada para cada situação (Goleman *et al.*, 2011; Goleman, 2015). Em conformidade com Fraga (2014), “a eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa” (p. 156).

A PCP destaca que o líder tem de ter um sentido de missão, de compromisso, devendo recompensar os seus colegas, tentando manter a equipa sempre unida e satisfeita, nos lugares certos e, aqui faz uma crítica, “atendendo aos seus perfis e não propriamente às amizades”. Esta conceção enquadra-se no estilo afiliativo ou relacional, no qual os líderes esforçam-se por manter o bem-estar das pessoas, por criar fortes laços emocionais e harmonia no seu grupo de trabalho (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015). Para além das características já mencionadas, a PCP acrescenta que se “tem de ser justo e humilde, na hora de receber os louros, não pode guardá-los só para si deve partilhá-los com a equipa”. Mas também, “deve ter consciência de que, em última instância, quando algo corre mal, ele é o principal responsável e, embora possa haver outros responsáveis, ele terá que assumir”. Os autores Kouzes e Posner (2009) consideram que o líder deve partilhar e celebrar as conquistas com a sua equipa, para reforçar os princípios partilhados, o empenho e a confiança entre todos os elementos.

5.2.3.1.1. Características do PCEX

A representante dos Alunos declarou que o PCEX é compreensivo e sabe lidar com os alunos. Ele tenta ajudar de alguma forma os alunos com dificuldades, quer sejam económicas ou comportamentais. Na opinião do representante dos Encarregados de Educação, este “é um bom líder, trabalha com pessoas responsáveis, idóneas, sérias (...) são de tal maneira competentes que, no fundo, o saber liderar não é difícil num grupo tão satisfatório como este”. Este ponto de vista cruza-se com o estilo democrático de Goleman *et al.* (2011), no qual o líder tem colaboradores competentes e experientes que lhe transmitem bons conselhos, por outras palavras, este lidera um grupo que é eficaz. Neste sentido, a representante da Autarquia considera-o uma pessoa muito aberta e participativa. Por seu turno, o representante do Club Sport Marítimo refere que este “é uma pessoa idónea, extremamente culta e, acima de tudo, sabe olhar para os lados”, ou seja, reconhece e valoriza o trabalho dos seus colegas. Também, esta característica do líder está identificada no estilo democrático de Goleman, uma vez que

este atribui reconhecimento ao trabalho dos colaboradores (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015). Segundo Kouzes e Posner (2009), este é um líder que encoraja a vontade, pois assegura que todos são reconhecidos pelo contributo dado.

Entretanto, a representante da Segurança Social caracteriza o PCEX da seguinte forma:

É dinâmico, culto, jovem, inovador, acessível e aberto ao diálogo, comparece quando é convidado a estar presente nas iniciativas organizadas pela comunidade. Conhece bem as realidades sociais da escola, tem perspectivas de minorar as dificuldades sentidas e leva os projetos adiante com expectativas ou com previsão de serem bem-sucedidos. Tem valorizado os recursos existentes na comunidade, realça as limitações que sente para colmatar problemas graves de indisciplina e de desaproveitamento geral dos alunos, tem aderido a práticas atuais para a resolução do *bullying* e outros, tem ocupado uma posição de domínio com visão pedagógica, com capacidade de mobilizar o seu poder e dá sentido útil às iniciativas escolares. Preocupa-se com a imagem da escola e ministra eficazmente os fatores de risco (alunos desinteressados, que perturbam, que desrespeitam, que não conseguem ser bem sucedidos, que desaproveitam os apoios disponibilizados, que não chegam ao fim das formações, que já chegam à escola identificados como problemáticos, etc.).

Em concordância com todos estes atributos e práticas, Bento (2008) diz-nos que o líder é visto como “alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos” (p. 1).

5.2.3.2. Estratégias que utiliza enquanto Líder

Conforme a opinião do PCEX, para o líder ser bem-sucedido tem que ter bom senso e capacidade de diálogo, porque “dialogar com as pessoas é fundamental”. De acordo com Silva (2010), o líder deve influenciar e motivar os seus colaboradores através da comunicação, de modo que eles sintam como seus os objetivos organizacionais e melhorem o seu desempenho. Para Carapeto e Fonseca (2014), a capacidade de comunicação é uma qualidade importante característica do líder transformacional.

O PCEX refere que tem “uma postura de muita proximidade com os alunos”, ouve-os, está com eles, para que se sintam à vontade para irem falar sobre todos os assuntos. Esta postura resulta, porque eles sentem essa necessidade e segurança para dialogar com o Presidente do Conselho Executivo. Segundo Goleman *et al.* (2011), Fraga (2014) e Goleman (2015), o PCEX exerce um estilo de liderança democrático, pois resolve situações através do

diálogo, envolve-se na questão e dedica tempo a ouvir a opinião das pessoas, neste caso, dos alunos. Partindo deste ângulo, a VPCE considera que “a nossa forma de estar, a nossa atitude, influencia sempre o feedback dos outros”. Com efeito, essa proximidade tem ajudado o PCEEx a resolver imensos problemas, alguns deles graves, do ponto de vista social e mesmo criminal. Porém, evidencia, “acabamos por conseguir resolver ou ajudar a resolver, devido a essa relação de confiança que eu tenho com eles”. Quanto a este aspeto, Bolívar (2012) salienta que faz parte das capacidades de liderança a criação de “relações de confiança mútua entre os dirigentes, professores, pais e alunos” (p. 72). Por este motivo, o presidente conhece bem todos os alunos, principalmente aqueles que têm problemas disciplinares. O mesmo percorre com frequência a escola, os corredores, para ver se tudo está a funcionar corretamente.

Outra estratégia importante é mostrar para o exterior aquilo que a escola faz de bom, afirmando que “esta é também uma das minhas políticas”, porque em vez da comunicação social apenas publicitar os pontos negativos, como um ato de violência ou um aluno que caiu, “nós passamos aquilo que queremos, isto é, as mais-valias que temos, aquilo que de bom nós fazemos”. Esta é uma estratégia que permite que a escola passe para fora aspetos positivos, o que vai induzir nas pessoas uma imagem favorável. A representante da Autarquia evidencia este aspeto da visibilidade que a escola possui, pois, através dos meios de comunicação social, o Presidente do Conselho Executivo tenta transmitir para o exterior o que ocorre de positivo dentro da escola, salientando todos os projetos e atividades. Acrescenta que realmente “a escola durante muitos anos teve uma imagem muito negativa, mas desde que [o Presidente do Conselho Executivo] entrou, parece-me que tenta mostrar tudo o que de valor é feito na escola, tudo o que é positivo”. Silva (2010) aborda este aspeto da construção de uma imagem positiva da escola, uma vez que contribui para a melhoria geral do ambiente interno e maior visibilidade externa, possibilitando ainda a diminuição de comportamentos menos próprios e de violência escolar. A este respeito, Carapeto e Fonseca (2014) mencionam que muitas instituições para construir uma imagem pública positiva utilizam algumas ferramentas, como a publicação dos sucessos, quer na internet ou na comunicação social, a divulgação de medidas inovadoras ou a divulgação dos padrões de qualidade de serviço.

A VPCE, recorrendo à sua experiência profissional, julga muito importante colocar as pessoas a decidir os assuntos em conjunto. De acordo com Chiavenato (2004) e Bento e Ribeiro (2013), esta perspetiva enquadra-se na liderança democrática, visto que o líder debate as diretrizes conjuntamente com os liderados, incentivando-os a participar na tomada de decisões. Neste estilo de liderança, “a iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado são respeitadas e tidas em conta nas tomadas de decisão” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

Estas são decisões relacionadas com mudanças de modos de trabalho ou outros assuntos, que se dissermos faz-se assim, se calhar não vão concordar, mas se as pessoas tiverem debatido e tiverem chegado a essa conclusão numa reunião, estão mais abertas a trabalhar sobre esse assunto (VPCE).

A mesma não duvida que precisamos gerir a escola de acordo com a realidade que marca os tempos atuais. Este pensamento foi, igualmente, enfatizado por Cabral e Bessa (2014), ao realçarem que as escolas deveriam “fazer a gestão criativa da escassez e as direções das escolas teriam que fazer as suas opções dentro das possibilidades reais existentes” (para. 72). No entanto, a vice-presidente compreende que podemos sempre tentar transpor um pouco essa realidade, pois “é procurando e sendo persistentes que as coisas acontecem. É fazendo propostas e chegando a entendimentos que podemos alcançar os objetivos”. Segundo Kouzes e Posner (2009), através destas atitudes ela está a desafiar o processo, pois procura oportunidades ao tomar a iniciativa, experimenta, corre riscos e faz com que as coisas aconteçam.

Devido às problemáticas sociais dos alunos, o PCCE sublinha que na sua atuação como professor tenta tolerar determinadas faltas de material e, por vezes, certos comportamentos, “porque muitos deles estão relacionados exatamente com as necessidades que os alunos estão a passar”. A PCP corrobora esta perspetiva e refere que os problemas dos alunos afetam os professores, “influencia, sem dúvida, a forma de lidar com eles e atuar”. Por esta razão, “somos mais pacientes, mais tolerantes, tentamos fazer um pouco o papel de psicólogo, de educador social”. Acrescenta, “não podemos pensar só nos resultados, nós preocupamo-nos também com a parte humana, a parte social”, admitindo que gostariam de obter melhores resultados escolares e trabalham dia a dia para alcançar essa meta. No entanto, “temos que pensar na formação pessoal, na formação cívica, temos que preparar os alunos enquanto cidadãos”, mostrando-se convicta de que estas são aprendizagens igualmente importantes. Neste sentido, a escola desenvolve muitas atividades lúdico-pedagógicas, para os alunos se tornarem cidadãos plenos dos seus direitos e deveres. Esta ideia coincide com a opinião de Sousa (2007), quando refere que “a educação para a cidadania converte-se na actual metáfora da educação” (p. 111). De acordo com Pintassilgo (2007), essas atividades que a escola realiza, dão ao aluno a possibilidade de conhecerem o seu meio e, assim, aprenderem a intervir de forma responsável na comunidade e a formarem-se como cidadãos do futuro.

Quanto às estratégias que utiliza enquanto Presidente do Conselho Pedagógico, afirma que para todas as reuniões elabora um memorando que envia previamente aos colegas, com todos os documentos para poderem analisar de uma forma mais pormenorizada e poderem

pronunciar-se na reunião com conhecimento de causa. Para que as reuniões não se prolonguem muito, “os colegas já têm a informação sobre os assuntos que vão ser tratados e têm todos os documentos de apoio necessários”. Neste sentido, Bolívar (2012) argumenta que o líder desenvolve “processos deliberativos que aumentam a capacidade dos membros para responder melhor às situações” (p. 70). A mesma salienta que, independentemente do posto, “continuo a ser a mesma pessoa enquanto professora, enquanto delegada, enquanto presidente” e continua a pedir sempre a colaboração dos colegas. A este propósito, a PCP considera “eu sou mais um elemento, independentemente de ocupar este ou aquele cargo”. De acordo com Chiavenato (2004) e Bento e Ribeiro (2013), o líder democrático procura ser um membro normal do grupo e atua como um facilitador para orientá-lo. A PCP pensa que o seu estilo de liderança tem influência nas outras pessoas, porque reconhece quando os colegas procedem da melhor forma e fazem um bom trabalho. Esta característica, de reconhecimento pelo trabalho dos outros elementos da equipa, é abordada por diversos autores, nomeadamente, Goleman (2015), Kouzes e Posner (2009), Bass et al. (2003), Avolio et al. (1999) e Antonakis et al. (2003). A PCP revela ainda que, mesmo quando alguma questão não corre bem, “reunimo-nos para tentar fazer melhor”. Este ponto de vista vai ao encontro da perspetiva de Goleman (2015), quando vê o líder como uma pessoa excepcionalmente sensível ao impacto que tem sobre os outros e dispõe de flexibilidade para adaptar o seu estilo, de modo a obter resultados favoráveis.

O PCCE destaca que neste cargo a sua função é manter os elementos do CCE atentos, colocando-os a par da documentação e legislação em vigor. Na opinião do mesmo, um líder deve saber observar o que de bom fazem os outros líderes e, nesse aspeto, “eu próprio tentei aproveitar um pouco o que aprendi com outros, de modo a poder organizar melhor as minhas ideias”. Por outras palavras, ele seguiu o modelo de outros líderes e aplicou-o no seu quotidiano. Esta ideia vai ao encontro das perspetivas de um conjunto de autores, nomeadamente Kouzes e Posner (2009), Fullan (2003) e Goleman et al. (2011). Estes defendem que a liderança pode ser praticada por todos os indivíduos, independentemente de exercerem um cargo superior ou não, porque todos podemos aprender a desenvolver capacidades para nos tornarmos líderes. Os autores Kouzes e Posner (2009) realçam que existem padrões comuns à prática da liderança que podem ser aprendidos, pois “a liderança não depende de posição ou título” (p. 369). Nesta lógica, o PCCE chama a atenção para um aspeto indicado por Fullan (2003), quando refere que os líderes aprendem a liderar através das experiências de aprendizagem com outros líderes.

5.2.3.3. Procedimentos para a Tomada de Decisões

O PCEx considera que um líder deve ter a capacidade de saber tomar decisões e assumir as decisões que toma. No dia a dia, o PCEx e a VPCE mencionam que há certas situações que têm de ser decididas de imediato, porque não deixam dúvidas ou porque são urgentes. Sob este ponto de vista, Goleman *et al.* (2011) confirma que os acontecimentos urgentes exigem decisões rápidas. Entretanto, existem outras situações que procuram a opinião dos grupos ou que são decididas em reuniões alargadas.

Nos normativos legais está determinado que o Conselho Executivo é um órgão colegial, mas o PCEx tem uma visão muito crítica relativa a este ponto, afirmando que “de colegial não tem nada”. Justifica esta afirmação, alegando que em “toda e qualquer decisão, a responsabilidade recai sobre o Presidente do Conselho Executivo”, seja do ponto de vista financeiro, seja do ponto de vista da gestão escolar. Segundo Bolívar (2012), o exercício de uma liderança distribuída apresenta alguns “dilemas e tensões”. Por um lado, o poder e a responsabilidade precisam ser compartilhados, envolvendo todas as partes interessadas (*stakeholders*); por outro, quem tem, em última instância, a derradeira responsabilidade de fazer com que a escola funcione, é o líder.

Relativamente às decisões de âmbito geral, o PCEx declara “ouço sempre os colegas”. Como equipa, têm uma política de levar os assuntos aos grupos e, estes, por sua vez, sugerem qual a decisão a tomar. Esta conduta interliga-se com o estilo democrático de Goleman, dado que o líder democrático valoriza o contributo e escuta as opiniões de cada membro, obtendo a unanimidade das pessoas através da participação nas tomadas de decisão (Goleman *et al.*, 2011; Fraga, 2014; Goleman, 2015). Por este motivo, o PCEx argumenta que “há muitas situações, que nós levamos ao Conselho Pedagógico, que nem teríamos de levar, mas preferimos porque têm a ver com a escola”. Esta é uma forma de envolver todas as pessoas interessadas a participar, obrigando-as a assumirem a responsabilidade, para que sintam que a decisão também é delas. Na liderança democrática, o líder delega responsabilidades e fomenta a participação dos liderados na tomada de decisões (Chiavenato, 2004; Bento & Ribeiro, 2013). A participação ativa e a responsabilização conjunta foram, igualmente, aspetos evidenciados por Barroso (2005). O PCEx expõe que “existem até decisões que pedimos a opinião e, acaba, por não ser aquela que nós concordamos enquanto Conselho Executivo, mas optamos por assumir, porque é a ideia geral da escola”. Neste sentido, sublinha que “as decisões não são tomadas de cima para baixo”. Tendo em consideração esta apreciação, a VPCE é da opinião que por vezes “não é a questão de ter autonomia ou não ter autonomia

para tomar sozinha a decisão, às vezes, se envolvermos os outros na tomada de decisão, eles interiorizam melhor aquilo que queremos transmitir e envolvem-se rapidamente”.

O PCCE defende as suas ideias e gosta que vão avante, mas geralmente tenta chegar a um certo consenso, em relação ao que é aprovado, com os elementos do CCE e com os outros órgãos da escola. Em último caso, se o mesmo não for suficientemente convincente a exprimir as suas ideias, os outros membros do CCE podem votar contra a decisão. Conforme garante, “eu apenas oriento o conselho, o meu voto não se sobrepõe ao dos outros”. Inferimos que este é um líder democrático, pois assume o papel de orientador do grupo (Bento & Ribeiro, 2013).

A PCP afirma que “no Conselho Pedagógico, muito raramente, diria até quase nunca, decidimos sozinhos”, primeiro ouvem-se sempre os grupos e os departamentos, antes de tomar alguma decisão. Mesmo depois, quando emitem um parecer, este é partilhado com todos os representantes assentes no Conselho Pedagógico. Como podemos constatar, as decisões nunca são tomadas individualmente, são sempre em conjunto, menciona: “damos muita importância à opinião dos nossos colegas, é necessário que eles se sintam parte da organização e só assim é que nos vamos comprometer e vamos ter uma cultura de escola”. De acordo com Kouzes e Posner (2009), a PCP permite que os outros participem através do sentido de trabalho em equipa. Reforçando esta ideia, os autores adicionam “os líderes permitem que os outros ajam, não a exibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (p. 43). A presidente acrescenta que muitas das decisões são levadas ao CCE e conclui, convicta, praticamos uma liderança partilhada. Em conformidade com Sergiovanni (2004b), nas boas escolas “pratica-se uma liderança partilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão” (p. 106). A prática desta liderança distribuída, salientada por Bolívar (2012), faz com que a iniciativa e influência sejam partilhadas por todos os elementos da escola. O mesmo autor considera que a liderança distribuída ou partilhada “reconhece que as deferentes pessoas – e não só os que ocupam cargos oficiais - podem emergir como fontes de influência em diferentes ocasiões, com efeitos positivos nas atividades da escola” (p. 75).

A PCP assinala que os diretores de turma solicitam a intervenção dos pais nas decisões, e cita, “nós tentamos sempre incluir os pais nas decisões”. Quando surge problemas com algum aluno, informam os pais ou encarregados de educação e tentam colocá-los a colaborar na decisão. Um estudo de Duttweiler (1990, cit. por Sergiovanni, 2004b) revela que “as boas escolas envolvem os pais na vida escolar” (p. 106). Neste sentido, Nóvoa (1995) considera que os pais são um grupo que intervém no processo educativo e, por este motivo, devem

participar nas decisões e, assim, ajudar a orientar os seus filhos, associando-se aos esforços dos professores. É, pois, importante a criação de condições propícias à colaboração efetiva dos encarregados de educação na vida escolar.

Relativamente à forma como a PCP lida com os alunos, esta dá um exemplo, quando é necessário aplicar uma medida disciplinar a um aluno. Primeiramente, analisa todos os antecedentes desse aluno. Segundo a sua opinião, “há sempre antecedentes que temos de ter em conta, não pode ser tudo *by the book*”. É preciso ouvir, perceber e considerar. Mas é claro que o aluno não sai impune, pois a presidente toma sempre alguma decisão.

A representante da Autarquia refere que, ao nível das decisões, o seu papel não é determinante, esclarecendo que “o nosso voto é um voto complementar a algo que já foi decidido pelas pessoas que têm essas competências, acabamos por dar apenas o nosso aval”. Quando assiste às reuniões, “parece que nós não temos um papel muito interventivo e os outros elementos que estão fora da escola também têm essa sensação”. Com efeito, não tem dúvidas que só por participar e dar o seu parecer sobre os assuntos relacionados com a escola, esta é uma vantagem para ambas as instituições. Contudo, Fraga (2008) sublinha que este é um poder meramente consultivo, mas necessariamente praticável.

5.2.4. Escola

5.2.4.1. Desafios

O PCEX aponta que as questões da indisciplina são um dos pontos mais complicados que a escola tem que lidar atualmente e que os professores enfrentam no ambiente de sala de aula. A este respeito, afirma que “os problemas da indisciplina não estão na escola, vêm de fora para dentro, porque, no fundo, são o reflexo daquilo que há em casa, daquilo que há à volta de casa”, ou seja, estes dilemas vão para além dos limites da escola. O representante dos Encarregados de Educação enfatiza este mesmo ponto, afirmando: “acho que certos pais não se importam com a educação de seus filhos, não os acompanham, não os ajudam nos trabalhos de casa”. Claro, a consequência destes atos refletem-se numa criança indisciplinada, abusiva, ou seja, com uma conduta problemática no que concerne à educação. Em conformidade com o RI (2010-2014) da EBSGZ, está implícito o objetivo da prevenção de situações de indisciplina, proporcionando à comunidade escolar conhecimentos suficientes para lidar com estes comportamentos irregulares.

Outra problemática tem a ver com o absentismo escolar. A este título, o PCEEx observa que muitos destes alunos gostam de vir para a escola, mas faltam muito às aulas, porque ficam nos pátios com os amigos. O mesmo, curiosamente, evidencia que “esse tipo de alunos, se entram à 13h, às 8h da manhã já estão na escola ou, se saírem às 13h, ficam até às 18h na escola”. Portanto, podemos constatar que estes alunos “não têm nada em casa que os cative”. Por esta razão, têm de vir para a escola porque é onde estão os amigos, sendo esta “a possibilidade que eles têm de se relacionar com outras pessoas”. Também a VPCE destaca esta questão e afirma que “mesmo aqueles com absentismo, a maioria deles vêm à escola”, o que leva a concluir que estes alunos consideram importante o espaço escolar e a socialização com os colegas. Com o intuito de complementar esta realidade, Sousa (2007) descreve este espaço escolar, sobretudo como “um espaço construído socialmente e uma dimensão através da qual e sobre a qual as relações sociais se vão construindo e concretizando” (p. 113). A autora salienta ainda que “os alunos tornam-se alguém nesse espaço” (Ibidem). Entendemos por espaço escolar, toda a estrutura física da escola, como as salas de aula, corredores, átrio, pátios, etc. (Nóvoa, 1995).

Retomando o discurso da VPCE, estes alunos “não se enquadram é no modelo de ensino”. A realidade é que há todo um conjunto de factos/problemas por trás destas atitudes, tais como famílias desestruturadas e desmotivadas, a desvalorização da escola, entre outros.

Outra situação tem a ver com os resultados escolares, razão pela qual o PCEEx expõe que “este também é um ponto sobre o qual trabalhamos, grupo a grupo, professor a professor, no sentido de encontrar estratégias para melhorar os resultados”. O mesmo considera

Embora, a nossa política não seja ter uma escola virada para os exames e para os resultados dos exames, porque não apoiamos esse tipo de política, não nos podemos esquecer que os alunos têm de estar preparados para efetuá-los, por isso tentamos trabalhar nesse sentido.

Todavia, a PCP considera que a escola tem uma boa equipa, “temos bons profissionais, a maioria dos nossos colegas, com pouco, conseguem fazer muito”. Quanto aos alunos, estes têm conseguido bons resultados, enfatiza, “não se refletem nos *rankings*, mas a evolução do aluno ao longo dos anos é muito positiva”. Neste sentido, a presidente defende que “em educação os resultados não aparecem logo. Em educação, os resultados são muito lentos e por isso as lideranças têm a sua responsabilidade”. Bolívar (2012) e Silva (2010) abordam este tema relativo à influência da liderança nos resultados escolares dos alunos, concluindo conjuntamente que existe influência.

Para além destes desafios, juntam-se os graves problemas sociais que algumas famílias e alunos vivenciam. O PCEx menciona, a título de exemplo, o desemprego, a violência, a fome, entre outros. Relativamente a esta questão do desemprego, o PCCE afirma que, através das folhas das cadernetas, nota que muitos alunos têm os pais desempregados, problema que se reflete em muitos aspetos da vida escolar destes alunos, pois, por exemplo, “quase todos os anos havia alguns alunos que adquiriam livros de colegas anteriores e, neste momento, quase todos os alunos optam por utilizar esse método”. Existem igualmente casos de alunos que têm refeições graças à escola. Neste âmbito, o PCCE afirma que “há alguns que nós conseguimos detetar diretamente e a escola tenta colmatar”, mas também “há casos de pobreza envergonhada”, o que torna difícil detetar e ajudar. Nesta situação específica, “as pessoas têm alguma vergonha de mostrar uma pobreza que não tinham anteriormente e tentam ocultá-la”. A PCP corrobora esta realidade e acrescenta “infelizmente, esta crise em que vivemos tem influenciado muito os nossos alunos, cada vez mais chegam à escola alunos com dificuldades a nível económico, vêm sem tomar o pequeno-almoço e, muitas vezes, há alunos que tomam as únicas refeições na escola”. É óbvio que, depois, durante as aulas, “não podemos exigir de um aluno que toma todas as refeições, que tem um acompanhamento necessário em casa, o mesmo, que se exige destes alunos, que lhes falta tudo”. Neste contexto, a representante dos Alunos confirma que “esta crise e as dificuldades dos alunos, claro que afetam a escola”. Também, a VPCE evidencia este aspeto das problemáticas das famílias e dos próprios alunos.

O PCEx, juntamente com o PCCE, afirmam que a questão atual da crise e, conseqüentemente, as questões financeiras afetam significativamente a escola e prejudicam o funcionamento das aulas. O PCEx explica esta opinião, dizendo que a escola não tem projetores suficientes para os professores utilizarem, faltam gravadores para os professores das línguas, tem problemas com computadores obsoletos e precisam de computadores atualizados. A VPCE, de igual modo, salienta que as condicionantes orçamentais prejudicam a ação da escola.

Tanto a VPCE como o PCCE sublinham uma outra problemática que a escola tem que lidar, nomeadamente com os pais, pois muitos não participam e não aparecem quando solicitados. Neste sentido, o PCCE afirma que “temos alguma dificuldade em trazer alguns pais à escola”. Mas existem exceções, admitindo que “os que vêm são quase sempre os mesmos”, normalmente são os mais interessados e, muitas vezes, com os filhos mais participativos. Estes pais “aparecem com alguma frequência e tentam colocar-se a par da realidade e, às vezes, até questionam as decisões tomadas pela escola”.

5.2.4.2. Autonomia da Escola: Obstáculos e Práticas

O PCEx considera que existe autonomia na escola, mas em certas áreas encontra-se muito limitada. Realça que “continua a não existir autonomia na questão da gestão do currículo e na questão da gestão dos horários dos colegas”. Neste sentido, a VPCE corrobora estas condicionantes e acrescenta “vamos jogando com a margem de autonomia, ao complementar a formação dos alunos com alguns projetos, com o convite a preletores de fora (...) que trazem as suas experiências aos alunos”. Menciona que a autonomia do professor sofreu uma enorme redução. E, para justificar o seu ponto de vista, argumenta que estes “estão sujeitos à bitola do exame nacional e às metas que foram implementadas pelo Ministério”. A VPCE acrescenta que a colocação dos professores é feita pela SRE, “a opinião da escola é muito reduzida e é relativa aos contratados”. A este propósito, os autores Ventura, Castanheira e Costa (2006, cit. por Silva, 2010) evidenciam essa falta de autonomia nas escolas, sobretudo na questão da gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, dos currículos, da avaliação e do recrutamento de professores e de pessoal não docente.

Os mesmos autores assinalam um ponto relevante e muito debatido nas escolas contemporâneas, designadamente com a autonomia da administração dos recursos financeiros. Sobre este tema, o PCEx afirma que “autonomia financeira nós não temos nenhuma, acabamos por administrar o orçamento apenas para pagar ordenados e pouco mais”. Assim sendo, a capacidade de decisão atribuída ao Conselho Administrativo é muito limitada, devido ao reduzido orçamento. Visto que as necessidades da escola são tão evidentes, o próprio argumenta: “nós acabamos por utilizar as nossas verbas naquilo que precisamos mesmo”. Tanto o PCEx como a VPCE pretendiam proporcionar aos alunos mais visitas de estudo, mas não conseguem atingir esse objetivo, porque não têm capacidade financeira para tal. Todavia, a VPCE salvaguarda que a escola tenta superar esses entraves, rentabilizando os seus espaços e serviços, conseguindo desta forma proporcionar diversas atividades pedagógicas, com a ajuda de parcerias. Este enfoque encontra-se em conformidade com o que está descrito no PEE (2010-2014) da EBSGZ, quando enuncia que esta recorre a apoios e financiamentos externos. Este aspeto foi, igualmente, assinalado por Cabral e Bessa (2014), ao referirem que as escolas devem procurar outras formas de financiamento.

Ainda a propósito da questão financeira, o PCCE dá a sua opinião sustentando que “a situação financeira que a escola detém, condiciona muito a sua atuação”. Segundo as palavras do mesmo, a escola não está a conseguir sustentar um funcionamento normal, porque efetivamente “há uns anos, passamos de uma situação em que havia uma certa abundância,

para uma situação em que não há dinheiro para questões essenciais”. Concluímos com o parecer de Cabral e Bessa (2014), quando afirmam que as fortes restrições orçamentais atuais são um obstáculo à autonomia que se está a tentar construir nas nossas escolas.

Sob outra perspetiva, o PCEX está convicto que existe “uma outra autonomia que é o ser escola”. A EBSGZ tem todo o apoio da Secretaria Regional de Educação para apresentar projetos, já que, relativamente a este ponto, a escola tem tido uma grande autonomia. De facto, a VPCE explica que a SRE concede uma espécie de bolsa de horas, em que uma parte é atribuída aos projetos da própria Secretaria, que são implementados com alguma flexibilidade, sendo que a outra parte dessa bolsa de horas é gerida pela escola com projetos internos. De acordo com Cabral e Bessa (2014), a autonomia impulsiona, nos estabelecimentos de ensino, a implementação de projetos próprios, defendendo que estes devem ser elaborados em estreita colaboração com a comunidade local.

Retomando o discurso do PCEX, mesmo do ponto de vista das aulas, existem diversos currículos alternativos, embora os seus programas sejam muito limitados e não venham dar resposta às necessidades dos alunos. Porém, a autonomia está em tentar pegar nesses programas e adaptá-los consoante essas necessidades. Acrescenta, ainda, que “desde que tenhamos crédito horário, desde que tenhamos professores, nós conseguimos desenvolver um conjunto de projetos na escola, com a autonomia que queremos”. O Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, esclarece este tópico do crédito horário atribuído às escolas.

Atendendo aos vários pontos de reflexão, apresentados anteriormente, podemos afirmar que existe autonomia para tentar aos poucos mudar a escola, mas sempre dentro dos limites legais estabelecidos. A VPCE considera que esta “é uma autonomia relativa”, porque “há um conjunto de regras a respeitar”. São vários os autores (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000; Nóvoa, 1995; Barroso, 2005; Silva, 2010; Cabral & Bessa, 2014), que classificam como relativa a autonomia escolar. Visando este contexto, Cabral e Bessa (2014) advogam que “se analisarmos a realidade somos levados a concluir que as nossas escolas não são verdadeiramente autónomas” (para. 1). A margem de manobra das escolas torna-se reduzida face ao centralismo do ME e à excessiva regulamentação existente (Idem).

Segundo a opinião do PCEX, “a autonomia dá trabalho e a autonomia acarreta responsabilidade”. Muitos docentes defendem que é preciso mais autonomia para as escolas, “mas eu não sei se querem realmente essa autonomia”. Justifica, argumentando que “a autonomia vai obrigar a decidir e a assumir aquilo que decidimos”. É muito mais fácil um superior delegar funções e tarefas, do que termos de decidir por nós próprios e assumirmos as nossas escolhas. Por vezes, “a autonomia é muito bonita de se dizer, mas eu gostava de ver

uma verdadeira autonomia nas escolas, na qual estas pudessem decidir a escolha dos professores, a escolha dos programas, a escolha até dos alunos”. Frisa que as escolas não estão preparadas para assumir essa autonomia no seu todo. No seu entender, “era preciso uma grande capacidade de organização, uma grande capacidade de liderança e, mesmo assim, não seria fácil”. Reforçando esta ideia, o PCEX dá o exemplo das metas curriculares. O ME deu autonomia aos grupos disciplinares para definirem os conteúdos e as metas que seriam alcançadas ao longo de três anos, mas só esta tarefa provocou muitos problemas. Esta perspectiva vai ao encontro da apreciação de Cabral e Bessa (2014), quando afirmam que “a realidade de cada escola é diversa e nem todas estão preparadas para receber o mesmo grau, ou o mesmo tipo, de autonomia” (para. 55).

Contudo, o PCEX não está a querer dizer com isto que não devemos ambicionar uma maior autonomia, pelo contrário, não há dúvida que “é preciso dar mais autonomia às escolas, pois muitos dos problemas se resolveriam se essa autonomia fosse dada, assumida e praticada”. Esta opinião é coerente com a de Nóvoa (1995), ao reconhecer que a autonomia proporciona às escolas os meios para responderem prontamente e eficazmente aos desafios quotidianos.

5.2.4.3. Abertura da Escola à Comunidade

Na opinião do PCEX, “a escola nunca poderá estar fechada dentro de muros”, devido à “quantidade de pessoas que entram e que circulam na escola, seja para formações ou para a implementação de projetos”. Neste sentido, o mesmo afirma que não concorda com “a teoria de que a escola existe apenas para os alunos”. Os professores, os funcionários, os pais e todas as entidades com quem a escola tem parcerias, “tudo isto é a escola”.

A este propósito, o PCCE considera que “a escola não é nem nunca foi um sistema fechado”, quanto mais não seja, porque está dependente exatamente da comunidade à sua volta para existir, “sem alunos e sem encarregados de educação a escola não existe, deixa de ter sentido”. Neste contexto, a VPCE assegura que relativamente a um ponto de partida anterior, vê a escola atualmente um pouco mais aberta, ao nível das colaborações e parcerias. Considera que a Escola Gonçalves Zarco, comparada com outras escolas, tem uma grande abertura, tendo em conta os diversos projetos que desenvolve. A PCP partilha esta mesma ideia e refere “somos uma escola sem dúvida aberta à comunidade e tentamos sempre ouvir os nossos parceiros”. Salienta, “a escola não pode estar fechada, a escola tem que ser uma organização aprendente, nós aprendemos todos os dias, nós não somos detentores do saber, se

ouvirmos várias opiniões, a escola tornar-se-á muito mais rica”. Estes pontos de vista interligam-se com a opinião de Sousa (2007), quando menciona que “a escola pública está inserida em coordenadas espaço-temporais que a impedem de se abstrair do seu contexto cultural e socialmente diversificado” (p. 112). No entanto, esta noção tem de estar presente nos discursos e no dia a dia da ação escolar, “se esta não quiser continuar alheada das comunidades envolventes” (Ibidem).

A representante da Autarquia refere que “hoje em dia, a escola só por si não consegue funcionar, é muito difícil”. Por esta razão formam-se parcerias com a comunidade local, como confirma o PCEX, que afirma que têm muitos projetos com instituições da Freguesia. Estas perspetivas vão ao encontro da ideia de Pintassilgo (2007), quando salienta que a escola não se pode isolar, nem se desvincular da realidade que a rodeia, pois ela torna-se um sistema aberto, ou seja, uma organização social integrada na comunidade. O PCEX revela que mantém uma relação de proximidade com todas as entidades da comunidade local. Em seu parecer, nos tempos que correm,

a escola está cada vez mais aberta [à comunidade] (...). Talvez de uma forma indireta, as questões da nova gestão escolar e as questões das comunidades educativas também tenham aos poucos ajudado a abrir a escola. Os Conselhos Executivos foram percebendo que, sozinhos, era difícil resolverem muitos dos problemas e que seria preciso a ajuda de quem está à volta da escola, de quem trabalha de perto com a comunidade e conhece perfeitamente a sua realidade.

Nesta perspetiva, “a escola tem de ser entendida como da Comunidade e para a Comunidade” (Silva, 2010, p. 194). O mesmo autor defende ainda que esta é afinal a prestação de um serviço a uma comunidade específica, situada num mesmo espaço territorial.

Embora, por um lado, a escola esteja cada vez mais aberta, por outro, permanece fechada. Nesta lógica, a VPCE afirma que “apesar dos nossos esforços, a escola continua muito fechada”, tendo em conta o modelo de escola tradicional, centralizado. O PCEX sublinha igualmente que, do ponto de vista curricular, esta está fechada e não muda. Relativamente à maneira de dar as aulas, os conteúdos são transmitidos de forma diferente, até porque as tecnologias vieram ajudar muito, mas a mudança é mínima, visto que os métodos, as interações na sala de aula e a organização da mesma, permanecem iguais, pois seguem o modelo tradicional. De acordo com Pintassilgo (2007), é frequente esta crítica à chamada escola tradicional, porque a sua abertura ao meio circundante se encontra ainda, em determinadas áreas, circunscrita.

Prosseguindo o discurso do PCEX, em geral, “continuamos a estudar para meia dúzia de conteúdos, para depois despejar num exame. Ainda é assim que continuamos a avaliar”. No nosso tipo de avaliação, o que contam são os números, são os resultados obtidos nos exames. O mesmo acrescenta que “aquelas questões da avaliação formativa, a avaliação enquanto processo, ao longo do ano, ao longo da vida”, é um pouco teoria, porque na prática os resultados a curto prazo é que são valorizados. Logo, podemos analisar que o PCEX critica esta forma de avaliação e defende mais a qualidade do que a quantidade. Este pensamento é congruente com o discurso de Hargreaves e Fink (2007), quando dos sete princípios da liderança sustentável realçam a profundidade. Neste princípio, a liderança sustentável defende uma aprendizagem profunda e ampla para todos, contra a conveniência dos resultados imediatos.

Entretanto, a vice-presidente faz uma crítica em relação àquilo que é a matéria e os conteúdos disciplinares. Na sua ótica, “muitos dos programas disciplinares precisavam de ser reequacionados”. Com base nesta ideia, Silva (2010) e Bolívar (2012) confirmam que a escola deve rever, com base nas necessidades de formação emergentes, as várias componentes curriculares, visando a formação integral do educando e a sua aptidão tanto para a prossecução dos estudos, como igualmente para a preparação para a vida ativa.

Na perspetiva do PCCE, a escola é vista muitas vezes por pessoas exteriores, como um elemento fechado, referenciando que “é um pouco difícil promover essa ligação e trazer a comunidade à escola”. No entanto, esta tenta colmatar essa dificuldade estabelecendo o contacto através da organização de formações para os encarregados de educação e organização de diversas atividades com entidades exteriores, como por exemplo: conferências, palestras, ações de sensibilização, entre outras. A representante da Segurança Social evidencia os mesmos aspetos, pois, de acordo com a sua perspetiva, a escola “encontra-se em constante mudança e interação com o meio, através de reuniões e formações para pais, organização de palestras e conferências, atividades extracurriculares, clubes, exposições e vários projetos”. Neste sentido, a representante dos Alunos e o representante dos Encarregados de Educação concordam com estas posições. Todo este conjunto de atividades encontram-se expressas no PAE (2014/2015) da EBSGZ. A representante da Autarquia descreve a EBSGZ como muito aberta e atribui, em parte, essa abertura à liderança do Conselho Executivo. Neste sentido, Bolívar (2012) confirma que uma direção escolar eficaz pode marcar a diferença na educação, na escola e na comunidade, mais importante ainda se está inserida num contexto social desfavorecido.

A PCP acredita que estão a trabalhar no sentido de aumentar de certa forma essa abertura da escola, razão pela qual são estabelecidas parcerias e se elaboram projetos juntamente com a comunidade. Reforça este facto, afirmando: “tentamos ir ao encontro das necessidades do nosso meio e tentamos estar abertos a todas as oportunidades que nos aparecem”. A este respeito, Cabral e Bessa (2014) defendem que estes projetos conjuntos devem atender às necessidades da comunidade local, particularmente as que ainda não foram satisfeitas ou o foram de forma insuficiente. Segundo a perspetiva da VPCE, essa abertura faz-se através do diálogo, da participação estruturada, da integração, de visitas de estudo, assim como trazendo convidados das diferentes áreas do conhecimento para divulgarem as suas experiências aos alunos, professores e comunidade educativa. Esta asserção está em conformidade com a ideia de Sousa (2007), quando diz que “a escola constitui um ambiente onde se podem adquirir experiências vitais e se podem provocar nas crianças e jovens múltiplas vivências relevantes para uma integração social mais consentânea com a sociedade global actual” (p. 112).

Por sua vez, o representante do Club Sport Marítimo destaca que a abertura da escola à comunidade é um tema muito atual que se tem evidenciado em múltiplos discursos. Refere que tanto a escola como a comunidade têm as suas complexidades, mas, ao se interligarem, formam uma excelente combinação, pois mutuamente vão tentando colmatar essas lacunas. Portanto, acredita que “a escola estabelece, cada vez mais, essa ligação com a comunidade”. Na sequência desta afirmação, Pintassilgo (2007) considera que esta “necessidade do estabelecimento de relações mais próximas entre a escola e o meio (ou a comunidade) torna-se, mesmo, um elemento central da política educativa que se pretende concretizar” (p. 65).

De acordo com o PCCE, esta abertura da escola à comunidade aumenta, inclusive, através do Conselho da Comunidade Educativa. O conselho ajuda a estabelecer essa ligação, na medida em que, como integra alguns elementos da comunidade local, permite que compreendam melhor o funcionamento da organização escolar através da participação.

5.2.4.4. Conselho da Comunidade Educativa

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, estabelece que o CCE é o órgão principal da escola. No entanto, segundo a opinião do PCEx, existe uma certa incoerência, porque, na prática, o órgão com maior poder é o Conselho Executivo, uma vez que “toda a responsabilidade recai sobre o Presidente do Conselho Executivo”. Por conseguinte, o PCCE afirma que os elementos externos à escola confundem o Presidente do

Conselho da Comunidade Educativa com o Presidente do Conselho Executivo, o que constitui “uma confusão habitual”. De acordo com a opinião do mesmo, o Presidente do Conselho Executivo tem uma maior visibilidade, porque exerce “funções executivas e está todos os dias a atuar perante as pessoas”. Esta opinião interliga-se com a de Kouzes e Posner (2009), quando afirmam que “os líderes que mais influenciam as pessoas são aqueles que estão mais próximos delas” (p. 370).

Todavia, o PCEx verifica que o Conselho da Comunidade Educativa, pela forma como está organizado, não é muito prático. Justifica a sua opinião, alegando que as pessoas não têm o hábito de intervir. Este mesmo aspeto é mencionado pelo PCCE, quando afirma que alguns elementos do Conselho, particularmente os elementos como a Autarquia e os encarregados de educação, “só ao fim de algum tempo (...), começam a participar”. Contudo, o próprio reconhece que o CCE tem pouca visibilidade.

Por reunir-se relativamente poucas vezes por ano e como, de um modo geral, não se assume pela negativa, ou seja, não bloqueia decisões, antes tenta que as decisões sejam adaptadas de modo a que funcionem. (...) Acaba por tornar-se pouco conhecido (PCCE).

Sublinha que “é muitas vezes necessário manter os membros do Conselho da Comunidade Educativa alerta em relação ao seu funcionamento”, sendo necessário lembrar às pessoas de que o conselho existe, bem como qual a sua importância e necessidade. O CCE reúne-se geralmente uma vez por trimestre e, excepcionalmente, sempre que necessário. Este facto está assente no artigo 9.º do DLR n.º 21/2006/M.

Quanto às suas funções, o CCE tem que dar pareceres e aprovar vários documentos, tais como o Regulamento Interno e a aprovação de contas. Tem, também, uma função de “fiscalização” dos outros órgãos, nomeadamente o Conselho Executivo. Portanto, pode questionar o porquê de certas decisões tomadas e pode analisar e retificar algumas das decisões do Conselho Pedagógico. Neste sentido, o PCCE aponta que existem decisões sobre as quais o Conselho Pedagógico emite um parecer inicial, mas a sua aprovação só pode ser determinada pelo CCE. Todas as funções e competências do CCE estão estabelecidas no artigo 8.º do DLR n.º 21/2006/M. Nesse mesmo artigo, o item n.º 2 reforça o que foi mencionado pelo PCCE.

Consensualmente, todos os representantes constituintes do CCE consideram muito importante a sua integração neste Conselho. A representante dos Alunos acredita que estes devem manter-se informados sobre o que acontece na escola. Esta opinião é corroborada por

Sergiovanni (2004b), quando realça a importância do envolvimento dos alunos nos assuntos da escola. O representante dos Encarregados de Educação salienta que é importante fazerem parte das tomadas de decisão e terem orientação. A representante da Autarquia diz que “é importante (...) para termos a noção do que é que se passa dentro das escolas e irmo-nos adaptando à realidade”. Por isso, se a Autarquia não possuísse esta representação nas escolas, ficaria muito mais distante e haveria muita coisa que passaria despercebida. A Representante da Segurança Social também concorda que é necessário manter sempre uma articulação do Serviço Local de Segurança Social com a escola e vice-versa.

5.2.5. Comunidade Educativa

O representante do Club Sport Marítimo evidencia a relação de proximidade existente entre a escola e a comunidade educativa, afirmando que esta se efetiva “através dos projetos que a escola vai implementando e através da colocação dos alunos em diversas instituições para estágio”. O PCEX confirma que, de facto, a escola tem muitos cursos na área do desporto e estes alunos realizam o estágio nas instalações do Marítimo, possuindo igualmente parcerias com diversos hotéis, devido aos cursos de hotelaria.

A representante da Autarquia assume que existem limitações no relacionamento com a escola, embora estas não estejam diretamente relacionadas com a própria escola, mas com a SRE.

Aqui, na Região, as escolas de 2.º e 3.º ciclo funcionam de maneira diferente do que as do Continente, porque no Continente não existe uma Secretaria de Educação, as Autarquias no Continente têm um papel mais interventivo ao nível das escolas, são elas que gerem as escolas. Aqui, na região, como esse papel é da tutela da Secretaria, a Autarquia acaba por não ter uma ligação tão direta. Por exemplo, nas escolas de 1.º ciclo, a Autarquia detêm os edifícios e é responsável por mantê-los, mas, ao nível de decisões de programas, não podemos intervir porque estão a cargo da Secretaria Regional de Educação.

De acordo com a opinião relativa às Autarquias do Continente, Silva (2010) corrobora que estas são “parceiros institucionais cujo peso tem vindo a crescer em termos das suas responsabilidades sobre aspetos diversos da gestão dos sistemas de ensino” (p. 194). Todavia, na perspetiva da representante da Autarquia, esta situação não é o que acontece na RAM.

A escola abre-se à comunidade através dos projetos, alguns impulsionados pela escola para a comunidade, outros são desenvolvidos fora do âmbito escolar, conjuntamente com a

comunidade envolvente. A PCP e a representante da Autarquia referem, como exemplo, o recente projeto da Universidade Sénior, o que constitui uma forma de tentar atrair outro tipo de população à escola e de dar resposta às necessidades dessa população. Outro exemplo de um projeto desenvolvido em parceria com a comunidade educativa, mencionado pelos vários presidentes e vice-presidente, é a criação do Clube de Pais. Na opinião do PCEX, “este clube será uma mais-valia para a escola, contribuirá para o debate e ajudará a resolver problemas, através de sugestões”. Esta é mais uma forma de tentar reforçar o contacto com a comunidade educativa e de reconhecer o papel decisivo dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, como a PCP afirma: “integrando-os de forma mais direta”. De acordo com Fraga (2008), a comunidade educativa veio atenuar algumas lacunas existentes entre a escola e a comunidade, logo, viabilizou uma maior abertura da instituição ao meio e uma participação coerente e intensificada dos membros da comunidade educativa nas práticas escolares. Branco (2007) também se debruça sobre este tema da comunidade educativa, afirmando que esta “resulta de uma diluição das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente” (p. 263).

De entre os diversos projeto que a EBSGZ dinamiza, a representante da Segurança Social destaca o Projeto UNIVA-Zarco. Refere que esta Unidade de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) contribui para a formação dos pais e ajuda-os a procurar emprego, permitindo que estes se envolvam mais na educação de seus filhos e facilitando o desenvolvimento pessoal e social de ambos. Neste contexto, o PCEX salienta o projeto conjunto com a Paróquia da Nazaré, designado ‘Nazaré em ação’, e o projeto com o Centro Comunitário de São Martinho, que estão precisamente relacionados com a educação parental e a procura ativa de emprego.

A Autarquia apoia e envolve-se principalmente no Projeto Eco Escolas, que curiosamente “começou a ser dinamizado na Escola Gonçalves Zarco”, como revela a representante da Autarquia. Este projeto foi, igualmente, evidenciado pela representante dos Alunos. Todas as informações sobre o Projeto Eco Escolas encontram-se descritas no artigo 74.º, do RI (2010-2014) da EBSGZ.

Outro meio encontrado para agilizar essa abertura da escola operacionaliza-se através de parcerias. Segundo Barroso (2005), as escolas deveriam desenvolver mais a interatividade e a cooperação entre “outras organizações locais, no quadro de parcerias educativas” (p. 138). Para reforçar essa ideia, Fraga e Correia (2013) mencionam que as escolas definidas particularmente como sistemas abertos devem potencializar a criação de parcerias com representantes do poder local, de um mesmo território educativo. Quanto a esta questão, a representante da Autarquia verifica que “durante muito tempo as escolas isolaram-se, e agora,

também porque os recursos são cada vez mais escassos, têm que procurar auxílio fora, nas instituições que de forma positiva podem apoiar e acrescentar algo”. Em concordância com esta apreciação, Carapeto e Fonseca (2014) referem que devido à turbulência que as entidades públicas enfrentam, torna-se “crucial a obtenção e a preservação de apoio externo, ou seja de indivíduos, grupos e organizações, de partes interessadas (*stakeholders*)” (p. 93). Como tal, estes são apoios que permitem otimizar recursos (Idem). O PCEx nota que, por causa da visibilidade da escola e pela forma como trabalha, muitas empresas e instituições externas procuram-na para ajudar e participar nas iniciativas que desenvolve. Acrescenta, a este título, que “indiretamente, conseguimos fazer com que depois a sociedade ao redor, queira participar e queira ajudar”. Nesta lógica, Nóvoa (1995) aborda o assunto do reconhecimento público, preconizando que está relacionado com a imagem pública da escola e é um fator decisivo para a sua eficácia. Porém, “uma das formas privilegiadas para garantir o apoio externo, é estimular os *stakeholders* a participar (...), estes irão contribuir sob a forma de comportamentos, recursos e capacidades” (Terry, 1995, cit. por Carapeto & Fonseca, 2014, p. 93). Este parecer interliga-se com o do PCEx, quando expõe que as entidades que apoiavam a escola a nível financeiro “fazem outro tipo de apoios”.

Por conseguinte, o PCEx, a VPCE e a PCP declaram que a escola mantém parcerias com uma grande quantidade de entidades locais, como com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o Tribunal, o Instituto de Segurança Social da Madeira (ISSM), o Instituto de Emprego da Madeira (IEM), o Centro Comunitário de São Martinho, a Paróquia da Nazaré, a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, os Sindicatos, a Universidade da Madeira, o Club Sport Marítimo e, até mesmo, com a Polícia de Segurança Pública (PSP), através do Programa Escola Segura. Neste sentido, o representante do Club Sport Marítimo afirma que “nos dias de hoje a questão das parcerias é fundamental para as grandes instituições”. Os autores Carapeto e Fonseca (2014) concordam com esta afirmação, pois “o desenvolvimento de parcerias é um recurso fundamental para a gestão das entidades públicas” (p. 311).

A parceria entre a EBSGZ e a Autarquia desenvolve-se através da dinamização de várias ações de sensibilização e formação. Relativamente à parceria entre a escola e a Segurança Social, “fazemos uma sensibilização com os pais e com os alunos, para a importância da frequência escolar obrigatória, para a melhoria de assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos”. A representante da Segurança Social faz uma articulação com a Educadora Social da escola, visando a sinalização e intervenção (disponibilizar apoios) junto dos alunos em situação de risco e suas famílias.

5.3. Triangulação dos Resultados

Efetuada a apresentação e análise dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário e entrevistas, procedemos à triangulação dos mesmos, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação, para as quais pretendemos obter resposta.

Com este estudo procuramos responder à seguinte questão de investigação: **Como se perfila a liderança na relação entre escola e comunidade educativa?** Primeiramente, identificamos, através dos inquéritos por questionário, qual o estilo de liderança exercido pelos líderes e, posteriormente, as entrevistas ajudaram a entender como esse estilo se pratica na escola e na sua relação com a comunidade educativa.

Ao analisar os resultados apresentados no capítulo V, alínea 5.1., podemos constatar que, em ambas as perceções, os resultados obtidos foram equivalentes. Tal como sucedeu nas autoavaliações dos presidentes, os colaboradores também avaliam os três presidentes, apresentando uma média de frequência superior no estilo de liderança transformacional, seguido da liderança transacional e, por último, afastando-se significativamente dos outros dois estilos, encontra-se a liderança *laissez-faire*. Esta sequência de estilos enquadra-se no perfil de liderança “ótimo”, determinado por Avolio e Bass (1995, cit. por Bento, 2008). Desta forma, concluímos que os comportamentos de liderança transformacional são os mais predominantes nos três presidentes, seguido dos comportamentos de liderança transacional e, finalmente, os comportamentos menos observados correspondem ao estilo *laissez-faire*.

Os dados obtidos nas entrevistas permitem-nos encontrar várias características e práticas de liderança que comprovam que os três presidentes exercem comportamentos predominantes da liderança transformacional, tais como: atuar de forma a motivar os colaboradores a atingirem determinados objetivos, para que se sintam realizados e satisfeitos com o trabalho que desempenham; compartilhar os sucessos com a equipa; mobilizar os liderados para causas e processos coletivos; estabelecer uma determinada visão de futuro; ter uma visão global da escola; pautar-se por uma rápida capacidade de resolução de problemas, procurando soluções alternativas para os mesmos; possuir sentido de missão; assumir uma relação de compromisso e recompensar os colaboradores.

Outras qualidades importantes, que caracterizam os comportamentos transformacionais destes líderes, são a capacidade de diálogo, o saber ouvir os outros, a humildade, o bom senso e o sentido de justiça. Os presidentes estabelecem relações de confiança com os colaboradores mais diretos e comunidade educativa; assumem os seus erros e os da equipa; têm experiência

e um conhecimento profundo sobre as questões da educação; tomam a iniciativa e fazem com que as coisas aconteçam, pois são persistentes quando pretendem atingir determinadas metas, decidindo e debatendo os assuntos em conjunto com os colaboradores, incentivando-os a participar na tomada de decisões.

Estes são líderes pró-ativos, têm em consideração a realidade dos alunos, professores, encarregados de educação, entre outros. Sabem tomar decisões, no entanto, estas não são impostas, mas deliberadas em equipa; são respeitados e inspiram confiança; marcam a diferença; aumentam o compromisso dos colaboradores e o orgulho por pertencerem à organização escolar; ajudam-nos a desenvolverem os seus pontos fortes; organizam, orientam e valorizam a sua equipa, através de propósitos partilhados, e praticam uma liderança distribuída ou partilhada entre todos. Estes líderes estão em constante formação; têm objetivos definidos para a instituição; são flexíveis; delineiam estratégias; valorizam a formação dos colaboradores, aumentando assim o desempenho dos mesmos e reconhecem o contributo e o trabalho das lideranças intermédias. Concluímos que os presidentes incentivam a participação ativa, a responsabilização conjunta e o trabalho em equipa.

Este resultado é consistente com os resultados obtidos em inúmeros estudos, como, por exemplo, no de Castanheira e Costa (2007), Bento (2008) e Teles (2009), em que os líderes mais eficazes são aqueles que praticam a liderança transformacional, distanciando-se do estilo *laissez-faire*. Muitos autores reforçam a importância da utilização de uma liderança transformacional nas escolas. De acordo com Sergiovanni (2004a, 2004b), Fullan, (2003), Branco (2007) e Hargreaves e Fink (2007), esta é uma liderança moral, porque suscita uma transformação e visa a melhoria dos resultados dos alunos, o aperfeiçoamento da escola e uma aproximação efetiva à comunidade.

Segundo Goleman *et al.* (2011), os líderes eficazes são aqueles que recorrem aos estilos ressonantes, geradores de sentimentos positivos e potenciadores da ação coletiva, no entanto, sempre que necessário, recorrem aos estilos dissonantes. Os líderes com inteligência emocional estão preparados para gerir as suas próprias emoções e as relações com os outros. Este pensamento interliga-se com o de Fullan (2003), quando afirma que numa organização a construção de relações faz parte de qualquer estratégia de sucesso. Os tipos de relações que as pessoas estabelecem entre si são essenciais para o desenvolvimento emocional tanto do líder como do grupo que lidera.

Verificamos que o estilo de liderança transformacional relaciona-se com o estilo de liderança democrático (Chiavenato, 2004; Bento & Ribeiro, 2013), pois ambos possuem características semelhantes, uma vez que as dinâmicas entre líder e equipa baseiam-se na

motivação, incentivo, satisfação, orientação, objetivos comuns, trabalho em equipa, participação ativa, partilha de ideias, entre outros.

Na opinião de Kouzes e Posner (2009), para o líder tornar-se eficaz e alcançar feitos extraordinários na sua organização deve adotar estas cinco práticas da liderança exemplar: mostrar o caminho dando o exemplo; inspirar os colaboradores para uma visão comum; desafiar o processo através do correr riscos; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade mostrando gratidão pelos contributos dos colaboradores. Se o líder, efetivamente, desenvolver essas práticas de liderança exemplar, está a pôr em prática a liderança transformacional.

Quanto aos resultados da liderança, na análise efetuada aos dados obtidos nos inquéritos dos presidentes e seus colaboradores, apuramos que os comportamentos da categoria satisfação foram os que alcançaram níveis mais elevados em ambas as perceções. Desta forma, todos concordam que os líderes trabalham com cada elemento do grupo de uma forma satisfatória e desenvolvem métodos de liderança satisfatórios, como a cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras. Conforme os dados apurados pelos colaboradores, a área com menor média corresponde ao esforço extra, apresentando, porém, uma estreita proximidade com a eficácia.

Na abordagem motivacional de McClelland (1987, cit. por Rego & Cunha, 2004), todas as pessoas partilham estes três tipos de motivações (sucesso, afiliação e poder), mas em níveis diferentes, visto que uma será predominante e mais característica numa pessoa, do que as outras duas. Logo, podemos concluir que as características individuais e os fatores motivacionais variam de pessoa para pessoa, dependendo do tipo de necessidade que prevalece nos indivíduos. Relativamente aos dados obtidos pelos presidentes nos inquéritos, inferimos que para o Presidente do Conselho Executivo a motivação é para a afiliação. Como tal, o líder apresenta as seguintes características: na instituição, gosta de ser uma pessoa amável e mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio. No caso do Presidente do Conselho da Comunidade Educativa e da Presidente do Conselho Pedagógico, a motivação está tanto para a afiliação como para o sucesso. Nesta componente do sucesso, o líder aperfeiçoa constantemente as suas competências pessoais, ao passo que, na instituição, procura fazer cada vez melhor. Porém, verificamos que a afiliação, de acordo com a perceção dos colaboradores, é a principal motivação dos três presidentes. Por fim, todos os inquiridos indicaram com níveis mais baixos a motivação para o poder.

Já no âmbito das entrevistas, evidenciaram-se os seguintes comportamentos motivacionais dos líderes: tentam manter a equipa sempre unida e satisfeita; valorizam todos os elementos da equipa; fazem a gestão dos conflitos; esforçam-se por manter o bem-estar das

peessoas; procuram estabelecer relações interpessoais amigáveis e criam harmonia no seu grupo de trabalho.

Para responder à questão, **De que forma os problemas sociais ocorridos na comunidade afetam a escola e as suas lideranças?**, identificamos, inicialmente, os problemas sociais ocorridos na comunidade e, posteriormente, analisamos a sua influência sobre a escola e, conseqüentemente, sobre os seus líderes.

Os entrevistados referem que não podemos pensar a escola, independente do contexto no qual está inserida. O que ocorre no ambiente escolar é mais do que uma analogia a situações sociais mais amplas, constituindo um reflexo da comunidade circundante.

Apuramos que os graves problemas sociais que algumas famílias e alunos vivenciam, como o desemprego, as dificuldades económicas, a violência, a fome, as famílias desestruturadas e desmotivadas, a desvalorização da escola, entre outros problemas destacados pelos entrevistados, são conseqüências da crise. Estas dificuldades refletem-se em muitos aspetos da vida escolar destes alunos, condicionando a aquisição de livros escolares e de outros materiais necessários em contexto de sala de aula. Além disso, os alunos tomam as únicas refeições na escola e têm imensas dificuldades de concentração e aprendizagem. Logo, esta é uma realidade que origina nos alunos atitudes relacionadas com a indisciplina, o absentismo escolar e insucesso (baixos resultados escolares). Claramente, todas estas problemáticas afetam significativamente a ação da escola e prejudicam o funcionamento das aulas, não sendo de descurar que a crise causa condicionantes orçamentais que, conseqüentemente, levam à falta de recursos financeiros e impossibilidade de renovação de materiais obsoletos (computadores, rádios, retroprojetores, etc.). Outra conseqüência que a escola e seus líderes têm que lidar tem a ver com o desinteresse dos pais, que não participam na educação de seus educandos. Todavia, a escola ajuda de certa forma a combater estes problemas através de ações de solidariedade e de diversos projetos, relacionados com o combate ao insucesso e absentismo escolar, a educação parental e a procura ativa de emprego. Como podemos constatar, os líderes escolares esforçam-se por criar condições propícias à participação efetiva dos pais e encarregados de educação na vida escolar, pois consideram que estes devem ser envolvidos nas decisões e no processo educativo dos seus educandos (Nóvoa, 1995).

Segundo os entrevistados, estes factos influenciam a forma como os líderes (formais ou das lideranças intermédias) atuam e lidam com os alunos. Quanto às dificuldades de aprendizagem e desempenho escolar, os professores tentam encontrar estratégias para a melhoria dos resultados. Relativamente às questões da alimentação, os professores durante as

aulas, não podem exigir de um aluno que passa necessidades, o mesmo que exige de um aluno que toma todas as refeições e tem um acompanhamento necessário em casa, pois nesta situação existe uma grande discrepância que o líder deve ter em atenção no exercício da sua prática. A atuação do professor dentro da sala de aula torna-se moderada e flexível, porque tolera certos comportamentos e faltas de material, sendo de registar que, antes de aplicar qualquer medida disciplinar, este ouve o aluno e considera todos os seus antecedentes. Deste modo, os líderes tornam-se mais pacientes, tolerantes, tentam ajudar a superar de alguma forma os problemas e apostam na formação pessoal e cívica dos alunos enquanto futuros cidadãos. Para finalizar, a Presidente do Conselho Pedagógico defende que os professores também assumem, perante os alunos, o papel de líderes dentro da sala de aula.

Na sequência desta questão, recorreremos à terceira parte do inquérito, na qual os DT, MCCE e MCP confirmam que, efetivamente, a atual crise e as transformações sociais ocorridas na comunidade afetam a escola e, conseqüentemente, a sua liderança.

Em seguida, centramo-nos na última questão de investigação: **Como se desenvolve a relação entre as lideranças da escola e a comunidade educativa?** Pretendemos assim compreender a relação entre as lideranças da escola e a comunidade educativa.

De acordo com os entrevistados, existe uma relação de proximidade entre a escola e a comunidade educativa, mediada pelas lideranças da organização escolar. A abertura da escola à comunidade concretiza-se por meio dos projetos que a escola vai implementando na comunidade e das parcerias com diversas entidades locais. Os entrevistados declaram que a escola tem autonomia para implementar e desenvolver uma série de projetos. Em suma, todos estes projetos e parcerias ajudam a escola a progredir, através da melhoria das suas práticas e a dinamizar e fortalecer as suas relações com a comunidade. Permitem, igualmente, que os alunos, professores, pessoal não docente, pais e restante comunidade educativa, experienciem vivências estimulantes e adquiram novas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social, académico, bem como profissional.

Outra estratégia encontrada para agilizar essa abertura da escola ao meio envolvente foi a criação de uma imagem pública favorável da escola, transmitida pelos líderes, de forma a aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino por meio da intervenção na comunidade local e identificação com a escola. De acordo com os entrevistados, esta imagem positiva é construída mediante a publicação de todos os projetos e atividades de sucesso. Com efeito, o reconhecimento público torna-se benéfico para os elementos internos da escola, porque aumenta o seu desempenho, proporciona-lhes uma perceção positiva sobre o seu trabalho e o orgulho por pertencer à organização escolar. Ao nível das empresas e instituições externas, o

reconhecimento é importante no sentido em que renova as relações com antigos parceiros e permite estabelecer novas colaborações e parcerias.

Inclusive, o Conselho da Comunidade Educativa reforça essa ligação entre a escola e a comunidade, por estar em contacto direto com os representantes da comunidade local que trabalham de perto com a comunidade e conhecem perfeitamente a sua realidade. A escola estabelece a interação com os colaboradores exteriores (pais, entidades, etc.), através da realização e organização de reuniões, formações, conferências, palestras, ações de sensibilização, clubes, exposições, entre muitas outras atividades. Com o intuito de reforçar e comprovar este facto, recorreremos à terceira parte do inquérito, na qual os DT, MCCE e MCP corroboram que as ações (formações, projetos, atividades) realizadas pela escola, ou seja, pelos seus líderes, influenciam a sua abertura à comunidade.

Na terceira e última parte do inquérito por questionário, procuramos identificar pelas perceções dos Diretores de Turma, membros do Conselho da Comunidade Educativa e membros do Conselho Pedagógico, se o Presidente do Conselho Executivo tem influência na relação entre a escola e a comunidade educativa. À vista disso, os resultados apresentam que na maioria das afirmações existe uma perceção homogénea entre estes três grupos em relação ao presidente. Os inquiridos reconhecem que o PCEX promove a abertura da escola à comunidade, tentando construir uma relação entre a escola e o meio em que está inserida. Também constatam que o líder estabelece relações de cooperação, pois trabalha com representantes da comunidade local. Retomamos os dados das entrevistas para validar estas asserções, de acordo com as opiniões dos representantes da comunidade, constituintes do CCE da escola. Portanto, verificamos que o representante da Autarquia, do Club Sport Marítimo e da Segurança Social têm uma ideia muito positiva sobre o PCEX, pois consideram-no: participativo, culto, reconhece e valoriza o trabalho dos colaboradores, é dinâmico, inovador, acessível e aberto ao diálogo, comparece quando é convidado a estar presente nas iniciativas organizadas pela comunidade, conhece bem as realidades sociais da escola, desenvolve e envolve-se em diversos projetos com a comunidade, preocupa-se com a imagem pública da escola, administra eficazmente os fatores de risco (indisciplina, absentismo e insucesso escolar) e valoriza os recursos existentes na comunidade, por meio de parcerias.

Genericamente, para os grupos em análise, a escola não é caracterizada como um sistema fechado, pelo contrário, encontra-se em constante mudança e interação com o meio envolvente. Nos dados obtidos mediante as entrevistas, apuramos que todos os entrevistados estão convictos e confirmam esta afirmação.

Apenas no último item, verificamos que existem diferenças significativas nas opiniões dos inquiridos, pois os MCCE consideram que a autonomia da escola é relativa e reduzida, ao passo que os DT e os MCP observam que há alguma autonomia no cenário atual da escola. No domínio das entrevistas encontramos duas perspetivas distintas quanto a este tema. Os entrevistados afirmam que existe autonomia na escola para apresentar e desenvolver múltiplos projetos, podendo adaptar os programas dos currículos alternativos consoante as necessidades dos alunos e complementar a formação dos mesmos com diversas atividades, como a organização de palestras, conferências, exposições, entre muitas outras. Todavia, pelo contrário, em determinadas áreas a autonomia encontra-se muito condicionada, devido ao centralismo do ME e à excessiva regulamentação existente (Cabral & Bessa, 2014). Realçam que continua a não existir autonomia, sobretudo na questão da gestão do currículo, dos recursos humanos, materiais e financeiros, na avaliação, na escolha dos horários dos docentes, na colocação dos mesmos e no recrutamento de pessoal não docente. Na opinião do Presidente do Conselho Executivo, por um lado, a autonomia implica inúmeras responsabilidades, uma grande capacidade de liderança e de organização, porém, as escolas não estão preparadas para assumir essa autonomia na sua totalidade. Contudo, por outro lado, ele reconhece e defende mais autonomia para as escolas, uma vez que esta fornece os meios necessários para responderem prontamente e eficazmente aos problemas e desafios emergentes.

Concluimos, segundo o parecer do Presidente do Conselho Executivo da EBSGZ, que o problema essencial da educação nos últimos anos assenta no seguinte pressuposto:

Tivemos mais de vinte Ministros da Educação e ainda não houve um que conseguisse definir exatamente o que é que pretendemos para a educação, o que é que queremos para a escola de hoje, o que é que queremos para os nossos alunos.

Em seguida, apresenta para este problema uma solução, já implementada em outros países Europeus. Refere que a educação em Portugal precisa de “um pacto educativo para que todos em conjunto: escolas, sindicatos, Ministério e Autarquias, trabalhem para o mesmo”, isto é, para a melhoria contínua da educação e do ensino.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

6.1. Considerações Finais

A partir do que foi desenvolvido anteriormente, ao nível da triangulação dos resultados obtidos e não querendo ser repetitiva nas ideias e na análise, apresentamos para as considerações finais, as conclusões predominantes da investigação. Portanto, a sua leitura complementa-se com a leitura do ponto anterior.

A presente investigação tem como tema as lideranças no binómio escola-comunidade educativa: estudo de caso numa escola da RAM. Esta explora a influência das lideranças na relação entre a escola e a comunidade educativa, que vem assumindo uma centralidade crescente neste século, devido às tendências evolutivas que vêm sendo apresentadas no plano da organização e ação do Sistema Educativo Português.

Neste contexto, tem havido uma proliferação de conceitos como autonomia, projeto educativo, territorialização, descentralização, democratização, participação e comunidade, bem como o surgimento de novas políticas e práticas de administração escolar, que originam parcerias socioeducativas entre a escola e instituições locais de saúde, serviços sociais, empresas, entre outras entidades. Estas parcerias contribuem para a valorização da escola na comunidade e para que haja uma maior visibilidade e reconhecimento da sua participação no desenvolvimento local. Nesta ótica, observamos que os processos de descentralização e de territorialização da educação são atribuídos pela administração central às Autarquias, ou seja, ao poder local. Para que estes processos se concretizem, precisam de uma efetiva autonomia. Esta é, por sua vez, construída a partir do estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade na qual está inserida.

Pretendemos com a elaboração deste estudo, responder ao seguinte problema de investigação: **De que forma as lideranças influenciam a relação entre a escola e a comunidade educativa?** Deste modo, analisamos se as lideranças têm influência sobre a relação entre a escola e a comunidade educativa, se no contexto escolar existe abertura à comunidade e como se desenvolve.

Os resultados da pesquisa indicaram que o estilo de liderança mais observado nos comportamentos dos presidentes dos órgãos de direção da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pelos inquiridos, foi o estilo transformacional. Na sua prática, os líderes conhecem bem as realidades sociais da escola, desenvolvem diversos projetos em conjunto com a comunidade, valorizam os recursos existentes na comunidade, são acessíveis e abertos ao diálogo, mobilizam os colaboradores para causas e processos coletivos, partilham os

sucessos com a equipa, estabelecem relações de confiança com a comunidade educativa e incentivam a participação na tomada de decisões.

A liderança transformacional torna-se, portanto, uma dimensão essencial, tanto para a escola como também para a comunidade local, na qual desenvolve as suas ações. Constatamos que os comportamentos transformacionais dos presidentes influenciam a forma como a escola interage com a comunidade educativa. Comprovamos que essa relação é mediada pelas lideranças e que estas são fundamentais para o desenvolvimento dessas interações. Por este motivo, focamos o nosso estudo nos órgãos responsáveis pela direção da escola, mais especificamente o Conselho Executivo, o Conselho da Comunidade Educativa e o Conselho Pedagógico, com o intuito de verificar a sua influência e como esta é posta em prática.

A análise realizada aos resultados obtidos nos inquéritos por questionário revela unanimidade entre a perceção dos colaboradores (DT, MCCE e MCP) e a perceção dos presidentes (PCEx, PCCE e PCP), quanto ao estilo de liderança praticado. Assim sendo, não houve discrepâncias entre as análises efetuadas pelos líderes e pelos seus colaboradores.

Quanto aos resultados da liderança, os inquiridos verificaram como mais frequentes os comportamentos que revelam a satisfação. Nos tipos de motivações dos presidentes, os inquiridos evidenciaram que a principal motivação é para a afiliação, seguindo-se da motivação para o sucesso. Estes indicadores mostram que os presidentes dos órgãos de direção da EBSGZ, no seu dia-a-dia, tentam manter a equipa sempre unida e satisfeita, através do desenvolvimento de métodos de liderança satisfatórios, fazendo a gestão dos conflitos, esforçando-se por criar harmonia no seu grupo de trabalho, valorizando todos os elementos da equipa e trabalhando para alcançar o sucesso da organização.

A aquisição destes dados é importante, na medida em que gera informação aos indivíduos participantes e ao estabelecimento de ensino a que pertencem, sobre os seus pontos fortes e fracos relativamente às práticas de liderança, no sentido de melhorá-las progressivamente.

A escola, de um conceito de sistema fechado passou, atualmente, para um conceito de sistema aberto à comunidade, onde muros e fronteiras se esbatem. O que ocorre no espaço escolar é um reflexo de situações sociais que surgem da comunidade envolvente. Os resultados da pesquisa mostram que a atual crise e as transformações sociais ocorridas na comunidade afetam a escola e, portanto, as suas lideranças. Nesta lógica, a escola cria condições propícias para combater esses problemas, por meio de ações de solidariedade, realização de atividades e projetos de cariz educativo e social e, também, através de parcerias.

O estabelecimento de parcerias e protocolos, por parte da escola, com entidades da comunidade local contribuiu para garantir uma eficiente articulação de espaços e recursos (materiais, técnicos e financeiros), permitiu uma maior abertura da instituição ao meio e a uma participação coerente e mais ativa dos elementos da comunidade educativa nas dinâmicas escolares. Inclusive, a EBSGZ, através destas parcerias, assegura a colocação dos alunos dos Cursos Profissionais e dos CEF, em estágios. Verificamos também que, mediante o Conselho da Comunidade Educativa, esta tem um contacto direto com a Autarquia (atual Departamento de Educação e Qualidade de Vida) e com entidades locais da área da saúde e segurança social.

De acordo com as diversas perceções, esta relação estabelecida entre a escola e a comunidade está em desenvolvimento, visto que os seus líderes manifestam a intenção de reforçar cada vez mais essas interações com a comunidade educativa, tentando, assim, aproximar os vários atores envolvidos no processo educativo, designadamente os alunos, pessoal docente e não docente, pais, encarregados de educação e comunidade, implicando-os nas decisões internas da escola, mediante a organização de reuniões, formações, conferências, palestras, ações de sensibilização, clubes, exposições, entre outros.

Para agilizar a abertura ao meio envolvente, a escola, através das suas lideranças, faz uma divulgação da sua imagem junto da comunidade. Esta imagem favorável é construída por meio da publicação de todos os projetos e atividades escolares desenvolvidas. Estas são estratégias que a escola utiliza para aumentar a viabilidade das suas ações, a fim de estabelecer novas colaborações e parcerias.

Por fim, pretendemos evidenciar que todos estes processos, que contribuem para uma real abertura da escola ao meio, representam oportunidades educativas (formais, não formais e informais) para os vários atores implicados na relação entre a escola e a comunidade educativa.

6.2. Sugestões para Futuras Investigações

Esta investigação foi efetuada a partir de motivações pessoais e representou uma oportunidade única de crescimento académico e desenvolvimento pessoal. Com este estudo de caso ficamos a conhecer melhor o contexto específico de uma escola, situada no concelho do Funchal, e permitiu retirar conclusões importantes sobre os temas: liderança, escola e comunidade educativa.

Nesta etapa, pretendemos colaborar em novas investigações, motivo pelo qual assumimos que outros aspetos poderiam ser estudados e outras análises realizadas. Assim

sendo, sugerimos alargar este estudo a outras escolas da Região, pois, a nosso ver, seria interessante perceber como este tema se desenvolve em outras escolas públicas localizadas em diferentes contextos socioeconómicos. Além disso, poderíamos estudar este tema, porventura contrastando uma escola situada numa zona urbana com uma escola situada numa zona rural. No entanto, poderia igualmente ser aplicado este estudo, colocando, alternativamente, o foco sobre as perspetivas da comunidade em relação à escola.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: Do título às referências bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2012, abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA da Associação Académica da Universidade da Madeira, pp. 40-43.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Branco, M. L. (2007). *A escola: Comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2014). *Administração pública: Modernização, qualidade e inovação* (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e “laissez-faire”: Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003b). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discursos e práticas* (2.^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (1999). De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira (Orgs.), *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 25-69). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas: Para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado (Orgs.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: Lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira. (Orgs.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de medição* (pp. 307-320). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fraga, N. S. (2008). Dinâmicas no microcosmo social: O eclipse identitário. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e Cultura* (pp. 281-290). Funchal: CIE - UMa.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (2015). *Como se um líder: A importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2011). *Os novos líderes: A inteligência emocional nas organizações* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2008). Políticas de educação ao longo da vida: Sob o signo da modernização e da competitividade. In N. Cunha (Org.). *Pedagogia e educação em Portugal séculos XX e XXI* (pp. 17-31). Vila Nova de Famalicão: Museu Bernândino Machado.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Neves, P., Loni, S., Sabino, R., Costa, V., Aquino, J., Carine, R. et al. (2008). *Gestão de recursos humanos*. Curitiba: Editora Camões.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.). *As organizações escolares em análise* (2.^a ed.). (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M.F.C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rego, A. & Cunha, M. P. (2004). *A essência da liderança: Mudança, resultados, integridade* (2.^a ed.). Lisboa: Editora RH.
- Sarmento, M. & Ferreira, F. (1999). A construção social das comunidades educativas. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmento & F. Ferreira (Orgs.). *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 135-158). Braga: Livraria Minho.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004b). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: Espaços e imagens. In M.F.C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 111-122). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (3.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Artigos retirados da Internet

- Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). *Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. Retirado de <http://www.hec.unil.ch/jantonakis/Context%20and%20Leadership%20final%202003%20LQ.pdf>
- Barbosa, M. (2005). *Comunidade educativa e participação democrática*. Congresso da Cidadania. Retirado de <http://www.paisfilipadelencastre.org/index.php/Geral/ComunidadeEducativa#>
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Actas do V simpósio sobre organização e gestão escolar: Trabalho docente e organizações educativas* (pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/55/1/BentoLideranca2008.pdf>
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462. Retirado de http://www.seattleimplementation.org/wp-content/uploads/2011/12/A_Avolio_MLQ_1999.pdf
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 2, 207-218. Retirado de <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/apl-882207.pdf>
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCSL). Retirado de http://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence

- Cabral, M. O. & Bessa, A. R. (2014, junho). Sobre autonomia das escolas públicas. *E-pública Revista Eletrónica de Direito Público*, 2. Retirado de <http://e-publica.pt/autonomiaescolaspublicas.html>
- Costa, J. A. (2003a). *Projectos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des)construção*. *Educ. Soc.*, 85, 1319-1340. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Caetano, R. (2012, 7 de fevereiro). *Escola Gonçalves Zarco ajuda a encontrar emprego: UNIVA-ZARCO*. Retirado de <http://urbanidades-madeira.blogspot.pt/2012/02/escola-goncalves-zarco-ajuda-encontrar.html>
- Castro, Z. (2013, 18 de Fevereiro). *O papel das Artes em análise na Gonçalves Zarco*. Retirado de <http://www.dnoticias.pt/actualidade/5-sentidos/370648-o-papel-das-artes-em-analise-na-goncalves-zarco>
- Delgado, J. M. & Martins, E. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: Continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Retirado de <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/autonomia-administracao-e-gestao-das-escolas-portuguesas-1974-1999-continuidade-e-rupturas.pdf>
- Eurydice. (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa*. Retirado de <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/estruturas-dos-sistemas-de-ensino-formacao-profissional-e-educacao-de-adultos-na-europa.pdf>
- Fraga, N. S. & Correia, C. (2013). *O projecto “EU PARTICIPO”: Uma estratégia da política local para a educação na cidadania*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 93-118. Retirado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art5.pdf>

- Fraga, N. (2014). *As lideranças e os processos participativos: Uma reflexão em torno da cidadania democrática*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 12(5), 151-171. Retirado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art9.pdf>
- Gonçalves, T., Alves M., Gomes, E. & Azevedo, N. (2013). *Carta aberta em defesa da escola*. Retirado de <http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT71785>
- Matos, M. (s.d.). *A comunidade educativa*. Porto: Universidade do Porto. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21188/2/86271.pdf>
- Teles, C. (2009). *Percursos de liderança(s) nas escolas: Entre desafios e limitações: Estudo nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração Educacional. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de www.citma.pt/Uploads/Cidalina%20Teles.pdf
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16, 561-582. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>

Referências Legislativas

- VII Revisão Constitucional. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Assembleia da República. Retirado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). (2014). *Legislação*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 9 de novembro

Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, Série II

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, Série II

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro

APÊNDICES

Apêndice 1 – Descrição dos itens correspondentes aos Tipos, aos Resultados e às Motivações de Liderança

Tabela 7 - Descrição dos itens correspondentes aos Tipos, aos Resultados e às Motivações de Liderança

Temas	Subtemas	Componentes	Itens
Tipos de Liderança (Adaptado de Bass & Avolio, entre outros)	Liderança Transformacional	Atitudes de Influência Idealizada (<i>Idealized Influence Attitudes</i>)	14 - Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo. 17 - Atua de forma a inspirar respeito por si.
		Comportamentos de Influência Idealizada (<i>Idealized Influence Behaviors</i>)	11 - Mostra a importância de planear e de especificar os objetivos a alcançar. 25 - Enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.
		Motivação Inspiracional (<i>Inspirational Motivation</i>)	10 - Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado. 20 - Inspira otimismo e confiança no futuro.
		Estimulação Intelectual (<i>Intellectual Stimulation</i>)	2 - Reflete sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes. 7 - Congrega perspetivas diferentes para solucionar problemas.
		Consideração Individualizada (<i>Individualized Consideration</i>)	15 - Na sua relação com os outros, encara-os não só como membros do grupo, mas como pessoas. 23 - Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.
	Liderança Transacional	Recompensa Contingencial (<i>Contingent Reward</i>)	1 - Desenvolve ações de recompensa face aos esforços dos outros. 8 - Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição. 12 - Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objetivos alcançados. 26 - Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objetivos.
		Gestão por Exceção Ativa	4 - Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e

		(<i>Active Management by Exception</i>)	desvios das regras existentes. 18 - Dedicar a sua atenção em detetar erros e falhas, estando aberto em ouvir críticas e queixas. 19 - Procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição. 21 - Focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção Passiva (<i>Passive Management by Exception</i>)	3 - Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos. 9 - Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir. 13 - Demonstra que acredita que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos. 16 - Demonstra pelas suas ações que só atua quando os problemas se tornam mais graves.
		<i>Laissez-Faire</i>	5 - Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos. 6 - Está ausente quando precisam dele. 22 - Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade. 24 - Demora a responder face a questões urgentes.
Resultados da Liderança	Variáveis	Eficácia (<i>Effectiveness</i>)	28 - Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho. 32 - Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores. 39 - Atende eficazmente às necessidades da instituição.
		Esforço Extra (<i>Extra Effort</i>)	31 - Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados. 37 - Motiva os outros para obter sucesso. 40 - Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.
		Satisfação (<i>Satisfaction</i>)	29 - Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.). 34 - Trabalha com os outros de forma satisfatória.

Tipos de Motivações (Adaptado de Rego & Cunha)	Variáveis	Sucesso	27 - Na instituição, procura fazer cada vez melhor. 30 - Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais.
		Afiliação	33 - Na instituição, gosta de ser uma pessoa amável. 35 - Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio.
		Poder	36 - Procura relacionar-se com pessoas influentes. 38 - Nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer.

Fonte: (adaptado de Teles, 2009, pp. 98-100)

Apêndice 2 – Caracterização dos Presidentes da EBSGZ

Tabela 8 - Caracterização dos Presidentes da EBSGZ

	PCE _x	PCCE	PCP
1. Género	Masculino	Masculino	Feminino
2. Idade	41 a 50 anos	41 a 50 anos	41 a 50 anos
3. Habilitações Literárias	Mestrado	Licenciatura	Mestrado
4. Categoria Profissional	Professor do quadro de Escola	Professor do quadro de Escola	Professor do quadro de Escola
5. Tempo de Serviço	21 a 30 anos	21 a 30 anos	11 a 20 anos
6. Tempo na Instituição	6 a 15 anos	16 a 25 anos	6 a 15 anos

Apêndice 3 – Resultados da Liderança dos Presidentes

Tabela 9 - Resultados da Liderança dos Presidentes

Subtemas	Componentes	PCE _x	PCCE	PCP
		μ	μ	μ
Resultados da Liderança	Eficácia	4,3	3,3	4,7
	Esforço extra	4,3	3,7	4,7
	Satisfação	4,5	4,5	5,0

μ (média da população)

Apêndice 4 – Tipos de Motivações dos Presidentes

Tabela 10 - Tipos de Motivações dos Presidentes

Subtemas	Componentes	PCE _x	PCCE	PCP
		μ	μ	μ
Tipos de Motivações	Sucesso	4,5	4,5	5,0
	Afiliação	5,0	4,5	5,0
	Poder	4,0	2,0	3,0

μ (média da população)

Apêndice 5 – Influência do PCEEx na relação Escola-Comunidade Educativa

Tabela 11 - Influência do PCEEx na relação Escola-Comunidade Educativa

	DT	MCCE	MCP	Total
	$\bar{x} \pm S$	$\bar{x} \pm S$	$\bar{x} \pm S$	$\bar{x} \pm S$
1. O líder promove a abertura da escola à comunidade, tentando construir uma relação entre a escola e o meio em que está inserida. (F=0,636; p=0,532)	4,3 ± 0,7	4,5 ± 0,7	4,6 ± 0,8	4,4 ± 0,7
2. O líder trabalha com representantes da comunidade local estabelecendo, desta forma, relações de cooperação. (F=0,221; p=0,802)	4,3 ± 0,8	4,4 ± 0,7	4,5 ± 0,8	4,4 ± 0,8
3. As ações (formações, projetos) realizadas pela escola influenciam a sua abertura à comunidade. (F=0,855; p=0,430)	4,2 ± 0,8	4,1 ± 0,7	4,5 ± 0,8	4,3 ± 0,8
4. A atual crise e as transformações sociais ocorridas na comunidade afetam a escola e conseqüentemente a sua liderança. (F=0,966; p=0,386)	3,1 ± 0,9	3,4 ± 0,5	3,5 ± 1,2	3,2 ± 0,9
5. A sua escola atualmente é caracterizada como um sistema fechado à comunidade educativa. (F=1,088; p=0,342)	1,5 ± 0,9	1,9 ± 1,1	1,6 ± 1	1,6 ± 0,9
6. A sua escola encontra-se em constante mudança e interação com o meio envolvente. (F=1,796; p=0,173)	4 ± 0,9	3,8 ± 0,9	4,4 ± 0,8	4 ± 0,9
7. Existe autonomia no cenário atual da sua escola. (F=2,931; p=0,06)	3,4 ± 0,8	2,8 ± 1	3,6 ± 1,2	3,3 ± 1

n (frequência absoluta); \bar{x} (média da amostra); S (desvio padrão da amostra); F (*Estatística de teste da Análise de variância* para comparação de mais de duas amostras normais e independentes); p (*p-value*/ valor de prova).

Apêndice 6 – Questionário aplicado aos DT, MCCE e MCP da EBSGZ

Questionário Multifactorial de Liderança

Por Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (Adaptado)

Destinatário: **Diretores de Turma**

Este questionário faz parte de uma investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, com o tema: *As Lideranças no binómio Escola-Comunidade Educativa: estudo de caso numa escola da RAM*. Tem como objetivo, caracterizar e compreender os estilos de liderança exercidos pelos Presidentes dos órgãos do Conselho Executivo, Conselho da Comunidade Educativa e Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

O respetivo questionário é de carácter confidencial, pedindo-lhe, por isso, que expresse livremente a sua opinião.

Desde já agradeço a sua colaboração nesta investigação.

Parte I. Caracterização do(a) Inquirido(a)

(Assinale a sua resposta com um x):

1. Género:

Masculino	Feminino

2. Idade:

Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Mais de 61 anos

3. Categoria Profissional:

Contratado	Professor do quadro de zona Pedagógica	Professor do quadro de Escola	Outra

Qual? _____

4. Tempo de Serviço:

Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos

5. Habilitações Literárias:

12.º ano	Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento	Outra

Qual? _____

6. Tempo na Instituição:

Menos de 5 anos	6 a 15 anos	16 a 25 anos	Mais de 26 anos

Parte II. Liderança

Nas seguintes questões, encontram-se quarenta itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata as ações desenvolvidas pelo Presidente do Conselho Executivo da sua escola. Responda a cada afirmação selecionando apenas um dos números que estão à direita de cada afirmação, utilize a seguinte escala:

1 - Nunca	2 - Ocasionalmente	3 - Algumas vezes	4 - Muitas vezes	5 - Frequentemente
-----------	--------------------	-------------------	------------------	--------------------

2.1. O Presidente do Conselho Executivo da minha escola:

1.	Desenvolve ações de recompensa face aos esforços dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflete sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos.	1	2	3	4	5
4.	Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5

6.	Está ausente quando precisam dele.	1	2	3	4	5
7.	Congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5
8.	Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado.	1	2	3	4	5
11.	Mostra a importância de planejar e de especificar os objetivos a alcançar.	1	2	3	4	5
12.	Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objetivos alcançados.	1	2	3	4	5
13.	Demonstra que acredita que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos.	1	2	3	4	5
14.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
15.	Na sua relação com os outros, encara-os não só como membros do grupo, mas como pessoas.	1	2	3	4	5
16.	Demonstra pelas suas ações que só atua quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Atua de forma a inspirar respeito por si.	1	2	3	4	5
18.	Dedica a sua atenção em detetar erros e falhas, estando aberto em ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
20.	Inspira otimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade.	1	2	3	4	5
23.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
24.	Demora a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.	1	2	3	4	5
26.	Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objetivos.	1	2	3	4	5
27.	Na instituição, procura fazer cada vez melhor.	1	2	3	4	5
28.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em	1	2	3	4	5

	relação ao trabalho.					
29.	Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.)	1	2	3	4	5
30.	Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais.	1	2	3	4	5
31.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados.	1	2	3	4	5
32.	Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
33.	Na instituição, gosta de ser uma pessoa amável.	1	2	3	4	5
34.	Trabalha com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
35.	Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio.	1	2	3	4	5
36.	Procura relacionar-se com pessoas influentes.	1	2	3	4	5
37.	Motiva os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
38.	Nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer.	1	2	3	4	5
39.	Atende eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
40.	Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5

Fonte: (Teles, 2009, Anexo I)

Comentário Geral:

--

Parte III. Escola e Comunidade Educativa

3.1. Relativamente à escola-comunidade educativa:

1.	O líder promove a abertura da escola à comunidade, tentando construir uma relação entre a escola e o meio em que está inserida.	1	2	3	4	5
2.	O líder trabalha com representantes da comunidade local estabelecendo, desta forma, relações de cooperação.	1	2	3	4	5
3.	As ações (formações, projetos) realizadas pela escola influenciam a sua abertura à comunidade.	1	2	3	4	5

4.	A atual crise e as transformações sociais ocorridas na comunidade afetam a escola e conseqüentemente a sua liderança.	1	2	3	4	5
5.	A sua escola atualmente é caracterizada como um sistema fechado à comunidade educativa.	1	2	3	4	5
6.	A sua escola encontra-se em constante mudança e interação com o meio envolvente.	1	2	3	4	5
7.	Existe autonomia no cenário atual da sua escola.	1	2	3	4	5

Comentário Geral:

--

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Apêndice 7 – Questionário aplicado ao PCEEx, PCCE e PCP da EBSGZ

Questionário Multifactorial de Liderança

Por Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (Adaptado)

Destinatário: **Presidente do Conselho Executivo**

Este questionário faz parte de uma investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, com o tema: *As Lideranças no binómio Escola-Comunidade Educativa: estudo de caso numa escola da RAM*. Tem como objetivo, caracterizar e compreender os estilos de liderança exercidos pelos Presidentes dos órgãos do Conselho Executivo, Conselho da Comunidade Educativa e Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Parte I. Caracterização do(a) Inquirido(a)

(Assinale a sua resposta com um x):

1. Género:

Masculino	Feminino

2. Idade:

Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Mais de 61 anos

3. Categoria Profissional:

Contratado	Professor do quadro de zona Pedagógica	Professor do quadro de Escola	Outra

Qual? _____

4. Tempo de Serviço:

Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos

5. Habilitações Literárias:

12.º ano	Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento	Outra

Qual? _____

6. Tempo na Instituição:

Menos de 5 anos	6 a 15 anos	16 a 25 anos	Mais de 26 anos

Parte II. Liderança

Nas seguintes questões, encontram-se quarenta itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata a sua ação, enquanto Presidente do Conselho Executivo da escola. Responda a cada afirmação selecionando apenas um dos números que estão à direita de cada afirmação, utilize a seguinte escala:

1 - Nunca	2 - Ocasionalmente	3 - Algumas vezes	4 - Muitas vezes	5 - Frequentemente
------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------------------

2.1. Como Presidente do Conselho Executivo da escola:

1.	Desenvolvo ações de recompensa face aos esforços dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflico sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Atuo apenas quando os problemas se tornam manifestos.	1	2	3	4	5
4.	Focalizo a minha atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Procuo alhear-me quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5
6.	Estou ausente quando precisam de mim.	1	2	3	4	5
7.	Congrego perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5

8.	Apuro quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguardo até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Falo com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado.	1	2	3	4	5
11.	Mostro a importância de planejar e de especificar os objetivos a alcançar.	1	2	3	4	5
12.	Apresento de forma clara as recompensas que irei dar aos outros pelos objetivos alcançados.	1	2	3	4	5
13.	Demonstro acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos.	1	2	3	4	5
14.	Ultrapasso os meus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
15.	Na minha relação com os outros, encaro-os não só como membros do grupo, mas como pessoas.	1	2	3	4	5
16.	Demonstro pelas minhas ações que só atuo quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Atuo de forma a inspirar respeito por mim.	1	2	3	4	5
18.	Dedico a minha atenção em detetar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Procuro manter-me informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
20.	Inspiro otimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focalizo a minha atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Na tomada de decisões, procuro esquivar-me dessa responsabilidade.	1	2	3	4	5
23.	Ajudo os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
24.	Demoro a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Enfatizo a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.	1	2	3	4	5
26.	Exprimo satisfação quando os outros correspondem às minhas expectativas e aos objetivos.	1	2	3	4	5
27.	Na instituição, procuro fazer cada vez melhor.	1	2	3	4	5
28.	Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
29.	Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de	1	2	3	4	5

	responsabilidades, etc.)					
30.	Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais.	1	2	3	4	5
31.	Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados.	1	2	3	4	5
32.	Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
33.	Na instituição, gosto de ser uma pessoa amável.	1	2	3	4	5
34.	Trabalho com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
35.	Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio.	1	2	3	4	5
36.	Procuro relacionar-me com pessoas influentes.	1	2	3	4	5
37.	Motivo os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
38.	Nos convívios, aproveito para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quero fazer.	1	2	3	4	5
39.	Atendo eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
40.	Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5

Fonte: (Teles, 2009, Anexo I)

Comentário Geral:

--

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Apêndice 8 – Matriz da Análise de Conteúdo

Legenda:

 Caracterização Pessoal
 Liderança
 Escola
 Comunidade Educativa

Análise de Conteúdo - Matriz			
Categoria	Entrevistados	Subcategoria	Unidades de Contexto
Caracterização Pessoal	Presidente do Conselho Executivo (PCEX)	Área de Formação	“Sou formado em Humanidades e fiz o Mestrado em Línguas e Literaturas Contemporâneas e Modernas, pela Universidade Católica de Braga”.
		Anos de Serviço	“Tenho 27 anos de serviço”.
		Tempo no Cargo	“Terminei um mandato de 4 anos e agora estou no meu 5.º ano”.
		Funções desempenhadas no Cargo	“A nível do Conselho Executivo, naturalmente, tenho toda a representação da escola e tenho uma parte muito importante, que é tentar coordenar todas as áreas: desde os alunos, os professores, a parte da Ação Social Escolar. Toda a parte, também, fora dos muros da escola: os pais e encarregados de educação, as parcerias...”. “A questão da indisciplina está sobre a minha gerência, portanto, sou eu que a assumo diretamente enquanto membro do Conselho Executivo”.
	Vice-presidente do Conselho Executivo (VPCE)	Área de Formação	“Sou Licenciada em Design de Projetação pelo Instituto Superior de Design, fiz Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação, área da Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira”.
		Anos de Serviço	“Depois vim para o ensino, onde já estou há 26 anos”.
		Tempo no Cargo	“Há 2 anos e meio”.

		Funções desempenhadas no Cargo	“Tenho a gestão da área dos professores, os horários da escola tanto para os professores como para os alunos, estou encarregue da gestão do trabalho dos professores e, para além disso, tenho a constituição do Presidente na ausência dele. Tenho também de alguma maneira a supervisão sobre a formação docente, esta é uma área que me agrada muito e é muito importante. Coordeno a gestão da componente noturna da escola, faço a coordenação do Ensino Recorrente e, também coordeno o Projeto Altamente”.
		Área de Formação	“Sou licenciado em Física”.
		Anos de Serviço	“Trabalho nesta área como professor desde 1990”.
		Tempo no Cargo	“Este já é o 3.º ano que exerço este cargo”.
	Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE)	Funções desempenhadas no Cargo	“Há uma data de tarefas que estão inerentes à própria legislação e à própria organização da escola. Pelo facto de ser Presidente do Conselho da Comunidade Educativa estou, também, assente no Conselho Pedagógico, embora sem direito de voto como está estabelecido no Regulamento Interno. Tenho alguma influência no Conselho Pedagógico, no sentido em que posso fazer ouvir as minhas opiniões, não no sentido em que possa votar decisões nesse órgão, nesse aspeto há independência dos órgãos. Tento também manter um contacto com o Conselho Executivo, exatamente no sentido de tentar perceber determinadas medidas que são levadas a cabo, e ver em que medida é que concordo ou não concordo com elas. No Conselho da Comunidade Educativa e por inerência também à minha pessoa, temos a função de analisar a legislação e as normas que vigoram na escola, para verificar até que ponto é que elas estão atualizadas ou não e se são levadas a cabo, podemos sugerir de facto modificações se necessário”.
Presidente do Conselho Pedagógico (PCP)	Área de Formação	“Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e Ingleses, na Universidade da Madeira. Possuo uma Pós-graduação em Organização e Gestão Escolar, pela Universidade Autónoma de Lisboa e, mais recentemente fiz Mestrado na área da Administração Pública, na especialidade de Administração e Educação”.	

	Anos de Serviço	“Comecei a lecionar por volta de 1996”.
	Tempo no Cargo	“Há cerca de 1 ano”.
	Funções desempenhadas no Cargo	“Enquanto Presidente do Conselho Pedagógico da nossa escola, tento estar constantemente atualizada a nível de legislação, para poder transmitir as informações mais corretas aos meus colegas. (...) Depois, tenho que preparar e conduzir as reuniões de uma forma eficiente e eficaz, manter todo o dossiê quer em papel quer em suporte digital, toda a informação que é facultada através do Conselho Pedagógico. Portanto, para todas as reuniões elaboro um memorando que envio previamente aos colegas, para que se preparem para a reunião e se mantenham informados, com todos os documentos para poderem analisar de uma forma mais pormenorizada e poderem se pronunciar na reunião com conhecimento de causa. Para que as reuniões não se prolonguem muito, os colegas já têm a informação dos assuntos que vão ser tratados e têm todos os documentos de apoio necessários”.
Representante dos Alunos	Ano de Escolaridade	“Estou no 12.º ano”.
	Curso	“Estou a tirar o Curso Profissional de Técnico de Comércio”.
	Tempo na Escola	“já estou há 15 anos”.
	Representante no CCE	“Esta é a primeira vez”.
Representante dos Encarregados de Educação	Habilitações Literárias	“Tenho o 12.º ano”.
	Ocupação	“Sou Consultor de Segurança”.
	N.º de filhos que frequentam a Escola	“São dois, um casal”.
	Representante no CCE	“É” a primeira vez.
Representante da Autarquia	Habilitações Literárias	“Sou licenciada em Turismo, embora na Câmara tenho a categoria de Técnica de Educação”.

		Representante no CCE	“Já somos representantes desde 2003, inicialmente com [outra Dr. ^a] como representante e, depois, eu fui substituí-la. Portanto, deve ter uns 9 anos, mais ao menos, desde a substituição. Penso que este já é o terceiro mandato”.
	Representante da Segurança Social	Habilitações Literárias	“Sou licenciada em Política Social”.
		Representante no CCE	“Desde Março de 2004”.
	Club Sport Marítimo	Habilitações Literárias	“Sou licenciado em Educação Básica (1.º e 2.º ciclos), variante de Educação Física e tenho o Mestrado em Ciências do Desporto, variante Recreação e Lazer”.
		Duração da Parceria	“Acho que vai para o 5.º ano”.
Liderança	Presidente do Conselho Executivo (PCEX)	Conceito	“Eu acredito numa liderança onde se consiga rentabilizar as mais-valias que a escola tem, os colegas que nós temos, que são pró-ativos e dinâmicos. É importante valorizá-los e abrir-lhes as portas para aquilo que eles gostam de fazer e às oportunidades que podemos ter, porque, desta forma, está a escola a ganhar e está o Conselho Executivo a ganhar”.
		Caracterização	“Para liderar é necessário ter uma visão global da escola, é preciso conhecer muito bem a escola, conhecer muito bem os professores e os alunos”.
		Características do Líder	<p>“Tem que ter capacidade de diálogo, muito conhecimento sobre as questões da escola, as questões dos professores e as dos alunos. Tem que ter também uma grande capacidade para resolver problemas na hora e uma visão de futuro. (...) É necessário uma certa cultura geral, para poder ter um conhecimento profundo quanto às questões da educação. Para não se limitar a liderar por liderar, apenas gerir”.</p> <p>“[O] líder tem de ter capacidade pró-ativa, para tentar sempre fazer com que a escola ganhe mais-valias com os projetos que vai desenvolvendo, tendo em conta a realidade dos alunos, dos professores, etc.”</p> <p>“[A] capacidade de liderança é muito importante, sem dúvida nenhuma, porque depois os outros acabam por respeitar e acabam por acreditar que é possível fazer alguma coisa diferente”.</p>

		<p>Estratégias que utiliza enquanto Líder</p>	<p>“A liderança tem um ponto muito importante, quem é líder tem que ter sempre essa consciência: que é a linha do bom senso, a linha do diálogo, a capacidade de dialogar com as pessoas é fundamental para nós termos sucesso”.</p> <p>“Eu tenho uma postura de muita proximidade com os alunos, de os ouvir, estar com eles para que eles também se sintam à vontade para virem falar comigo sobre todos os assuntos, sejam eles quais forem, às vezes são coisas insignificantes, mas eles sentem essa necessidade. Essa proximidade tem-me ajudado a resolver imensos problemas, e problemas até gravíssimos, do ponto de vista social, do ponto de vista criminal e acabamos por conseguir resolver ou ajudar a resolver, devido a essa relação de confiança que eu tenho com eles”.</p> <p>“Percorro muito a escola, os corredores, conheço todos os alunos, principalmente aqueles que têm problemas disciplinares”.</p> <p>“Tenho muito essa relação de proximidade com todas as entidades aqui à volta da escola. (...) É preciso ir à procura deles e é preciso também levar os projetos na mão, é preciso chegar ao pé deles e dizer o que é que nós pretendemos”.</p> <p>“Esta é também uma das minhas políticas, que é mostrar para fora aquilo que nós fazemos de bom. Esta é uma estratégia, porque em vez da comunicação social apenas publicitar o que correu mal, ou um ato de violência, um assalto, ou um aluno que caiu, nós passamos aquilo que nós queremos, isto é, as mais-valias que temos, aquilo que de bom nós fazemos. É uma forma das pessoas gostarem da nossa escola e terem uma visão positiva da mesma”.</p>
		<p>Procedimentos para a Tomada de Decisões</p>	<p>“Há determinadas situações que tenho que decidir de imediato, por exemplo: questões de indisciplina e até questões financeiras. Um líder tem que ter essa capacidade de saber tomar decisões e assumir as decisões que toma”.</p> <p>“Diz-se que o Conselho Executivo é um órgão colegial, mas que de colegial não tem nada. Porque a responsabilidade é toda e só do Presidente do Conselho Executivo, do ponto de vista financeiro, do ponto de vista da gestão escolar, do ponto de vista das decisões. Toda e qualquer decisão, a responsabilidade recai sobre</p>

			<p>o Presidente do Conselho Executivo”.</p> <p>“Daí que também, há determinadas decisões que eu tomo, mas tendo em conta essa situação, eu não arrisco, se eu tenho dúvidas não tomo determinada decisão e as pessoas até podem ter outra opinião, mas como sou eu que vou assumir a decisão que será tomada, eu oiço naturalmente, mas eu tomo a decisão de forma também a me proteger”.</p> <p>“Quanto a decisões do ponto de vista geral, naturalmente, que ouço sempre os colegas. Principalmente quando existem determinadas decisões quanto à escola, temos sempre uma política de levar aos grupos e estes sugerem. Há muitas situações, que nós levamos ao Conselho Pedagógico, que nem teríamos de levar, mas preferimos porque têm a ver com a escola. Esta é uma forma de nós obrigarmos os colegas a assumirem também essa responsabilidade. Existem até decisões que pedimos a opinião e, acaba, por não ser aquela que nós concordamos enquanto Conselho Executivo, mas optamos por assumir, porque é a ideia geral da escola. Nós temos essa política de levar aos grupos, que é exatamente para que as pessoas também sintam que a decisão também é delas, e que eles também participaram. As decisões não são tomadas de cima para baixo”.</p>
	Vice-presidente do Conselho Executivo (VPCE)	Conceito	“O conceito de Liderança é complexo. Está relacionado com a gestão das pessoas e a gestão das pessoas é uma área muito complexa”.
		Caracterização	“[Para] termos a melhor escola possível, é necessário contrabalançar as metas definidas pelo Ministério Público com aquilo que são os objetivos para a instituição. Mas, também é preciso conciliar a forma de definir estratégias para conseguir esses objetivos, com a massa humana que se vem juntar para realizá-los. Neste sentido, é preciso alguma flexibilidade e alguma harmonização, relativamente aquilo que se tenta implementar para conseguir os objetivos. Portanto, temos de partir da massa humana que temos e temos que ir delineando as estratégias, nem sempre são as mais rápidas para chegar a determinado objetivo, mas se tentarmos enveredar pelas mais rápidas, acho que aquela massa humana não está preparada”.
		Características do Líder	“A primeira de todas é ter sensibilidade humana, ter flexibilidade, estar em constante formação, ter

		objetivos definidos para a instituição, mas ter abertura suficiente para ir modelando esses objetivos de acordo com o contexto e de acordo com as mudanças que vão acontecendo. E ser mais benevolente com as pessoas com quem trabalha”.
	Papel do Líder	“[Mesmo] numa instituição em que se gosta da participação de todos é sempre necessário que haja alguém, digamos, que toma as rédeas, que organiza, que focaliza, etc. O papel do líder para mim é essencialmente esse, não é propriamente o de definir o que todos vão fazer, mas é o de orientar e de organizar”.
	Estratégias que utiliza enquanto Líder	<p>“Estas são decisões relacionadas com mudanças de modos de trabalho ou outros assuntos, que se dissermos faz-se assim, se calhar não vão concordar, mas se as pessoas tiverem debatido e tiverem chegado a essa conclusão numa reunião, estão mais abertas a trabalhar sobre esse assunto. É muito importante fazer as pessoas abrirem a mente e decidirem os assuntos em conjunto”.</p> <p>“A nossa forma de estar, a nossa atitude, influencia sempre o <i>feedback</i> dos outros. Se nós não procurarmos a ligação ela nunca acontece, às vezes procuramos a ligação com outro organismo ou com outro parceiro e não acontece porque as pessoas não estão abertas a isso, mas se persistirmos podemos fazer com que aconteça. Mas é procurando que as coisas acontecem. É fazendo propostas e entendimentos que podemos alcançar os objetivos”.</p> <p>“É óbvio, que temos que gerir [a escola] de acordo com o que acontece no momento, sempre procurando, mesmo que seja na ilusão ou que seja uma utopia, procurando dar o salto para fazer um pouco mais, para andar um pouco mais para a frente, fazer algo diferente. (...) É importante não sucumbir, não se conformar com a realidade e tentar transpor um pouco essa realidade”.</p>
	Procedimentos para a Tomada de Decisões	“Há situações que têm que ser ou que pelas suas características podem ser decididas imediatamente, porque não deixam grande dúvida ou porque são urgentes. Existem outras, em que se procura a opinião de mais alguém e outras que se tomam em reuniões alargadas, depende da decisão e do que implica. Há decisões que eu até poderia tomar sozinha, mas que de modo a envolver toda a gente e para todos fazerem a reflexão, convoco reuniões. Porque

			por vezes não é a questão de ter autonomia ou não ter autonomia para tomar sozinha a decisão, às vezes, se envolvermos os outros na discussão e na tomada de decisão, eles interiorizam melhor aquilo que queremos transmitir e envolvem-se rapidamente”.
		Liderança Participativa	“Acho que é importante a liderança participativa e acho que uma escola pelas características que tem, não pode ser de outra maneira”.
Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE)		Conceito	“Quanto ao conceito existem diferentes perspetivas”.
		Papel do Líder	“[O] líder é alguém que além de ter, por vezes, que impor as suas ideias, consegue coordenar os outros elementos e orientá-los, claro, um pouco de acordo com a sua visão de como deve funcionar um determinado órgão ou, neste caso, a escola”.
		Características do Líder	“Tem que ter a capacidade de decidir, ou seja, a partir de um determinado momento acaba por ter que decidir, mas de preferência mantendo sempre uma ponte com as pessoas que está a liderar. Não pode tomar decisões que afrontam claramente a generalidade das pessoas, caso contrário essas decisões acabam por não ter efeito. Portanto, o líder não se pode esquecer do meio que o rodeia, se se esquecer do meio que o rodeia pode tentar implementar pela força as decisões, mas não serão eficazes”.
		Condutas do Líder	“O líder é importante, no sentido que indica caminhos que se podem seguir, mas em última análise também está sempre muito dependente da própria estrutura. Um bom líder consegue exatamente colocar as pessoas que estão à sua volta a trabalharem para um objetivo comum. Quando o líder é bom não se lhe dá tanta importância assim, porque parece que as coisas funcionam bem naturalmente, mas na realidade um líder faz diferença”.
		Estratégias que utiliza enquanto PCCE	“Portanto, é preciso manter as pessoas atentas, colocá-las a par da documentação e tento fazer isso enviando as coisas por correio eletrónico, etc. No fundo, é necessário estar a recordar de facto às pessoas, que o Conselho existe, que ele é importante, caso contrário corremos o risco das coisas se desvanecerem um pouco, e as pessoas não se aperceberem até da importância e da necessidade do próprio Conselho da Comunidade Educativa”.

		Estratégias que utiliza enquanto Líder	<p>“Eu próprio tentei aproveitar um pouco isso que aprendi com outros, de modo a poder organizar melhor as minhas ideias. Um líder também deve saber observar o que de bom fazem os outros e, nesse aspeto, não ter vergonha de o dizer, copiar exatamente aquilo que funciona bem. Tentei adaptar obviamente também ao meu estilo, porque notei que determinadas decisões eram tomadas de uma forma muito mais pensada, a forma como ele organizava as reuniões era muito mais eficazes do que eu verificava anteriormente”.</p>
		Procedimentos para a Tomada de Decisões	<p>“Eu dentro do possível, claro que tento defender as minhas ideias e como qualquer pessoa gosto que as minhas ideias vão avante, no entanto, tento que normalmente haja um certo consenso com os outros elementos. Até porque algumas das decisões, por exemplo, no Conselho da Comunidade Educativa há assuntos que são simplesmente debatidos, mas não é necessário emitir um parecer ou aprovar. Em último caso, se eu não for suficientemente convincente a exprimir as minhas ideias, os outros elementos do Conselho da Comunidade Educativa podem votar contra a minha decisão, eu apenas oriento o conselho, o meu voto não se sobrepõe ao dos outros”.</p>
Presidente do Conselho Pedagógico (PCP)		Conceito	<p>“Num sentido muito lato, liderança será a capacidade que nós temos de motivar uma equipa, fazer com que eles atinjam determinados objetivos, mas de uma forma em que eles se sintam também realizados e satisfeitos com o trabalho que desempenham. Portanto, no fundo, não sei se se poderá chamar uma arte, mas é a capacidade que cada um tem para liderar equipas e atingir determinados objetivos”.</p>
		Caracterização	<p>“Em algumas instituições falha a comunicação e muitas vezes isso é o que leva a que as organizações não funcionem da forma esperada. Na nossa ‘casa’ isso tem funcionado bem, de ano para ano temos vindo a melhorar alguns aspetos que têm sido apontados como aspetos a melhorar. (...) Claro que não vamos ser utópicos e dizer que tudo está perfeito, mas acredito que estamos a trabalhar para a excelência. Muito tem a ver com as lideranças, não apenas com as lideranças de topo, mas também a gestão intermédia”.</p> <p>“Continuo a dizer que em educação os resultados não aparecem logo. Em educação os resultados</p>

		são muito lentos e por isso as lideranças têm a sua responsabilidade”.
	Características do Líder	“Primeiro, tem que ter um sentido de missão, compromisso, tem de saber motivar e recompensar os seus colegas, fazer com que trabalhem todos para o mesmo fim, tentando colocar as pessoas nos lugares certos, atendendo aos seus perfis e não propriamente às amizades. Para além das características já mencionadas, tem de ser justo e humilde, na hora de receber os louros, não pode guardá-los só para si deve compartilhá-los com a equipa. Deve ter consciência de que, em última instância, quando algo corre mal, ele é o principal responsável, embora possa haver outros responsáveis, ele terá que assumir”.
	Papel do Líder	“Tem de manter a equipa sempre unida, satisfeita, (...) tentando dar o seu melhor, com compromisso, com sentido de missão, de justiça e de humildade”. “Um líder tem sempre influência na gestão e funcionamento da organização”.
	Lideranças Intermédias	“Nós damos muito valor aos nossos colegas da gestão intermédia, nomeadamente os delegados, diretores de turma, diretores de curso e coordenadores de departamento”. “Acredito que cada um de nós, enquanto professor, também somos um líder dentro da sala de aula, nós lideramos um grupo de alunos e o nosso estilo de liderança influencia as pessoas que estão à nossa volta, no fundo, a nossa equipa digamos assim, porque nós também formamos uma equipa com os nossos alunos”.
	Estilos de Liderança	“[Se] somos demasiado autoritários não vamos obter os resultados pretendidos. Portanto, acho que um líder tem de ser eclético, tem que ter um pouco de autoritário, um pouco de democrático, dependendo das situações, adaptando-se à realidade que lhe é apresentada”.
	Liderança Participativa/ Partilhada	“Sempre que há algum assunto a tratar e alguma decisão a tomar, são sempre ouvidos os nossos colegas”. “Na nossa escola trabalhamos em parceria, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho da Comunidade Educativa”.
	Estratégias que	“Independentemente do posto, eu continuo a ser a mesma pessoa, enquanto professora, enquanto

		utiliza enquanto Líder	delegada, enquanto Presidente. Continuo a estar com as pessoas da mesma forma, continuo a pedir sempre a colaboração dos meus colegas, embora algumas decisões, claro, tenham de ser individuais. Mas eu quero acreditar que o meu estilo de liderança tem influência, porque eu acho que não obrigo as pessoas a fazer, eu faço parte da equipa, eu sou mais um elemento, independentemente de ocupar este ou aquele cargo. E acho que reconheço quando os colegas procedem da melhor forma e fazem um bom trabalho. Quando as coisas não correm bem, reunimo-nos para tentar fazer melhor”.
		Procedimentos para a Tomada de Decisões	<p>“No Conselho Pedagógico muito raramente diria até quase nunca, decidimos sozinhos. Ouvimos sempre os grupos e os departamentos, antes de tomar uma decisão. Mesmo depois, quando vamos tomar a decisão, esta é partilhada com todos os representantes do Conselho Pedagógico. Nunca decidimos sozinhos, sempre em conjunto, reunimo-nos uma vez por mês ordinariamente, mas reunimos extraordinariamente sempre que é necessário tratar de algum assunto. As decisões nunca são tomadas individualmente, depois de ouvirmos os nossos colegas é que imitimos um parecer, muitas das decisões são levadas ao CCE. Isto é uma liderança digamos partilhada, não é individual”.</p> <p>“Damos muita importância à opinião dos nossos colegas, é necessário que eles se sintam parte da organização e só assim é que nos vamos comprometer e vamos ter uma cultura de escola”.</p>
Representante dos Alunos		Conceito	“A liderança é organização, é saber orientar um grupo”.
		Características do Líder	O Presidente do Conselho Executivo “sabe lidar com os alunos, há certos alunos aqui que passam muitas dificuldades e o diretor tenta lidar com a situação e ajudar de alguma forma, por muito complicada que seja. Também, há alunos que são muito mal comportados e ele lida bem com esses casos. Este diretor é mais compreensivo do que a diretora anterior”.
Representante dos Encarregados de Educação		Conceito	<p>“A liderança é subjetiva”.</p> <p>“Mas, no fundo, a palavra liderança sozinha nunca é feita, tem de ser feita através de um grupo de trabalho, é preciso haver uma entreaajuda entre todos os elementos, para que</p>

			essa liderança seja positiva e se torne eficaz”.
		Caracterização	“O liderar está relacionado com o acompanhar, orientar, desenvolver e ajudar”.
		Características do Líder/ Grupo de Trabalho	“É um bom líder, trabalha com pessoas responsáveis, idóneas, sérias. Atrás dele as pessoas são de tal maneira competentes que, no fundo, o saber liderar não é difícil num grupo tão satisfatório como este”.
Representante da Autarquia		Caracterização	<p>“Para haver liderança é preciso alguém que saiba orientar os outros, para atender aos objetivos ou à missão que, neste caso, a escola ou a instituição se propôs”.</p> <p>A liderança desta escola “tem sido muito eficaz. Pela tal ideia, por aquela imagem mais positiva e mais dinâmica. E pelo que vou acompanhando nas reuniões, também, pelo que vejo nas notícias e nos meios de comunicação, é uma escola que tenta envolver-se em muitos projetos com a comunidade, também, para que os alunos tenham oportunidades diferentes”.</p>
		Características do Líder	O Presidente do Conselho Executivo “é uma pessoa muito aberta, muito participativa”.
		Estratégias que utiliza enquanto Líder	<p>“A escola, desde que [o Presidente do Conselho Executivo] está à frente, envolveu-se em muitos projetos, mesmo projetos fora do âmbito escolar, na comunidade”.</p> <p>“Mesmo a nível da visibilidade, a saída nos meios de comunicação social, ele tenta transmitir uma visão, uma ideia da escola mais positiva, salientando todos os projetos e atividades. Porque a escola durante muitos anos, teve uma imagem muito negativa, mas desde que ele entrou, parece-me que tenta mostrar tudo o que de valor é feito na escola, tudo o que é positivo”.</p>
		Tomada de Decisões	“A nível das tomadas de decisão, nós podemos não ter um papel decisivo, o nosso voto é um voto complementar a algo que já foi decidido pelas pessoas que têm essas competências, acabamos por dar apenas o nosso aval, tendo em conta aquilo que as pessoas capacitadas já decidiram noutras reuniões. Mas acho que também é importante nós podermos dar a nossa opinião, e como Autarquia concordar ou não, e participar”.
Representante da	Características	O Presidente do Conselho Executivo “[é]	

	Segurança Social	do Líder	<p>dinâmico, culto, jovem, inovador, acessível e aberto ao diálogo, comparece quando é convidado a estar presente nas iniciativas organizadas pela comunidade. Conhece bem as realidades sociais da escola, tem perspetivas de minorar as dificuldades sentidas e leva os projetos adiante com expectativas ou com previsão de serem bem-sucedidos. Tem valorizado os recursos existentes na comunidade, realça as limitações que sente para colmatar problemas graves de indisciplina e de desaproveitamento geral dos alunos, tem aderido a práticas atuais para a resolução do <i>bullying</i> e outros, tem ocupado uma posição de domínio com visão pedagógica, com capacidade de mobilizar o seu poder e dá sentido útil às iniciativas escolares. Preocupa-se com a imagem da escola e ministra eficazmente os fatores de risco (alunos desinteressados, que perturbam, que desrespeitam, que não conseguem ser bem sucedidos, que desaproveitam os apoios disponibilizados, que não chegam ao fim das formações, que já chegam à escola identificados como problemáticos, etc.).</p>
	Club Sport Marítimo	Conceito	“É organização, principalmente”.
		Características do Líder	O Presidente do Conselho Executivo “é uma pessoa idónea, extremamente culta e, acima de tudo, sabe olhar para os lados e sabe tirar a informação no bom sentido das coisas”.
Escola	Presidente do Conselho Executivo (PCEX)	Caracterização	<p>“Embora, a nossa política não seja ter uma escola virada para os exames e para os resultados dos exames, porque não apoiamos esse tipo de política, não nos podemos esquecer que os alunos têm de estar preparados para efetuá-los, por isso tentamos trabalhar nesse sentido, encontrando estratégias para melhorar os resultados”.</p> <p>“Eu não defendo muito a teoria de que a escola existe apenas para os alunos, não concordo. Porque se for uma escola com cerca de 1550 alunos, temos quase 250 professores, 90 funcionários, depois há os pais e todas as entidades fora da escola, tudo isto é a escola”.</p> <p>“No fundo, tentamos criar uma identidade da escola, porque é preciso que os alunos, os pais e os professores, sintam orgulho da escola onde estão, porque as pessoas sentem-se melhor e trabalham melhor”.</p>

		<p>Desafios que a Escola enfrenta</p>	<p>“Um dos pontos mais complicados que a escola lida, tem a ver com as questões da indisciplina, tendo em conta também a área geográfica onde nós estamos, aqui no bairro da Nazaré”.</p> <p>“E isto tem ajudado a resolver... ajuda a minimizar, a resolver infelizmente não se consegue porque vai para além das [fronteiras] da escola. Eu até costumo dizer que os problemas da indisciplina não estão na escola, vêm de fora para dentro, porque, no fundo, são o reflexo daquilo que há em casa, daquilo que há à volta de casa”.</p> <p>“Temos as questões do absentismo escolar, muitos destes alunos veem para a escola, gostam de vir para a escola, mas faltam muito às aulas”.</p> <p>“Eles estão na escola, nos pátios, a jogar futebol, estão com os amigos, mas não veem para as aulas. O que é curioso é que esse tipo de alunos se entram à 13h, às 8h da manhã já estão na escola ou se saírem às 13h, ficam até às 18h na escola. Portanto, dá para ver que eles não têm nada em casa que os cativa, por isso têm de vir para a escola, porque é onde estão os amigos, é a possibilidade que eles têm de se relacionar com outras pessoas”.</p> <p>“Outra das situações tem a ver, de facto, com os resultados escolares. Este também é um ponto sobre o qual trabalhamos, grupo a grupo, professor a professor, no sentido de encontrar estratégias para melhorar os resultados”.</p> <p>É necessário apoiar “os pais daqueles alunos que têm problemas disciplinares gravíssimos, problemas sociais gravíssimos, onde há fome, onde há violência, etc.”</p>
		<p>Limitações</p>	<p>“Claro que a crise traz muitos problemas para a escola, do ponto de vista do desemprego, do ponto de vista financeiro. As empresas que apoiavam mais a escola em diversas situações, fazem outro tipo de apoios, mas a nível de apoios financeiros, já não têm tanta capacidade para nos ajudar”.</p> <p>“Aí temos um grande problema, tem a ver com as questões da crise (...). E depois temos também as questões do orçamento, que apenas dá para pagar ordenados e pouco mais”.</p> <p>“É claro que afeta e prejudica o funcionamento</p>

			<p>das aulas, porque se nós não temos projetores suficientes para os professores utilizarem, se não temos gravadores para os professores das línguas, se temos problemas com computadores obsoletos e precisávamos de computadores atualizados. Tudo isto afeta como é evidente e tem a ver com as questões da crise, as questões financeiras”.</p> <p>A escola “[poderá] estar fechada do ponto de vista curricular, do ponto de vista limitado dentro da sala de aula, do ponto de vista tradicional de dar as aulas, as cadeiras, as mesas, o professor à frente, portanto aí está um pouco fechado e não muda. Se repararmos, a forma de dar as aulas, a forma de tratar todos praticamente por igual, salvo algumas exceções, como é evidente, há exceções sempre, mas no geral as coisas são da mesma forma, pode ter mais um PowerPoint, pode ter o computador, as tecnologias vieram ajudar bastante, vieram revolucionar até muito, mas a mudança é pouca. Continuamos a estudar para meia dúzia de conteúdos, para depois despejar num exame, ainda é assim que continuamos a avaliar. Neste tipo de avaliação o que contam são os números, são os resultados que se tem no exame. Aquela questão da avaliação formativa, a avaliação enquanto processo, ao longo do ano, ao longo da vida, isso é um pouco teoria, porque na prática ou tens no exame ou então meu amigo tem paciência mas não consegues entrar na universidade”.</p>
		<p>Autonomia da Escola</p>	<p>“Há autonomia, ao contrário daquilo que se diz, eu considero que há até uma grande autonomia”.</p> <p>“E continua a não existir autonomia na questão da gestão dos currículos e na questão da gestão dos horários dos colegas, a autonomia é muito limitada”.</p> <p>“[Eu] acho que há uma outra autonomia que é o ser escola, (...) eu tenho todo o apoio da Secretaria Regional de Educação para todos os projetos que nós apresentamos. Portanto, temos autonomia para pegar na escola e fazer dela aquilo que nós entendermos, dentro daquele patamar que nós temos essa capacidade, como é evidente. Aos outros níveis nós temos tido aí uma grande autonomia e até a nível dos projetos, mesmo do ponto de vista das aulas, por exemplo temos imensos currículos alternativos, é verdade que os programas dos currículos alternativos são muito fechados, são muito limitados, não vêm dar resposta às nossas necessidades, nem às</p>

			<p>necessidades dos alunos, é um facto. Agora, nós temos autonomia para no fundo pegar naqueles currículos, pegar naqueles programas e tentar adaptá-los. (...) E desde que tenhamos crédito horário, desde que tenhamos professores, nós conseguimos desenvolver um conjunto de projetos na escola, com a autonomia que queremos”.</p> <p>“A autonomia dá trabalho e a autonomia acarreta responsabilidade. Os colegas dizem que é preciso muito mais autonomia, mas eu não sei se querem realmente essa autonomia. Porque a autonomia vai obrigar a decidir e a assumir aquilo que decidimos. Posso dizer que não gosto, mas é muito mais fácil alguém me dizer tens que fazer isto e isto, tudo bem, faço, agora pega e faz, decide, escolhe e depois tem que assumir a escolha que fez, tem que justificar a escolha que fez, se deu resultado ou não deu resultado. Às vezes a autonomia é muito bonita de se dizer, mas eu gostava de ver uma verdadeira autonomia nas escolas, na qual estas pudessem decidir a escolha dos professores, a escolha dos programas, a escolha até dos alunos. Era muito difícil, nós não estamos habituados a isso, infelizmente não estamos. Era preciso uma grande capacidade de organização, uma grande capacidade de liderança e, mesmo assim, não seria fácil. Basta ver, quando surgiram as metas curriculares, que pediram para os grupos definirem no fundo os conteúdos que iam ser dados, as metas que iam ser dadas ao longo dos três anos, deram-nos alguma autonomia, mas e os problemas que isso provocou”.</p> <p>“Agora, é preciso dar mais autonomia às escolas, muitos dos problemas se resolveriam se essa autonomia fosse dada, assumida e praticada, porque é preciso praticá-la também, como é evidente”.</p>
		<p>Autonomia Financeira</p>	<p>“E de autonomia financeira nós não temos nenhuma, acabamos por administrar o orçamento apenas para pagar ordenados e pouco mais”.</p> <p>“[Do] ponto de vista financeiro a autonomia é muito reduzida. A capacidade que nós temos para decidir, com o bolo que temos do orçamento, é muito muito limitada (...). As necessidades são tao evidentes, que nós acabamos por utilizar as nossas verbas naquilo que precisamos mesmo”.</p>

		Conselho da Comunidade Educativa	<p>“O Conselho da Comunidade Educativa da forma que está organizado..., porque também não há o hábito das pessoas participarem e intervirem. Na lei há uma certa incoerência, porque de facto o órgão do Conselho da Comunidade Educativa é o principal, mas toda a responsabilidade recai sobre o Presidente do Conselho Executivo”.</p>
		Abertura à Comunidade	<p>“Acho que a escola nunca poderá estar fechada dentro de muros”.</p> <p>“a quantidade de pessoas que entram e que circulam na escola, seja para formações ou para a implementação de projetos, nós temos toda a escola aberta”.</p> <p>“[Nós] organizamos imensas reuniões com os pais e estamos agora a tentar criar um Clube de Pais”.</p> <p>“Uma das nossas políticas que gostávamos de implementar mas ainda não conseguimos, é fazer com que os nossos alunos saiam da escola para irem a visitas de estudo, para irem a museus (...). Mas não conseguimos ainda atingir esse objetivo, porque não temos capacidade financeira para pagar o transporte”.</p> <p>“[A] escola está cada vez mais aberta para o meio, está cada vez mais aberta para fora. Talvez de uma forma indireta, as questões da nova gestão escolar e as questões das comunidades educativas, também tenham aos poucos ajudado a abrir a escola. Os Conselhos Executivos foram percebendo, que sozinhos, era difícil resolverem muitos dos problemas e que seria preciso a ajuda de quem está à volta da escola, de quem trabalha de perto com a comunidade e conhece perfeitamente a sua realidade”.</p>
		Projetos	<p>“Tenho uma equipa, que faz parte do Projeto Experiência Positiva e nós fazemos um trabalho muito direto com o objetivo de ajudar a combater a indisciplina na escola”.</p> <p>“vamos criar um Clube de Pais para ser mais prático, uma Associação de Pais implica eleições, implica dinheiros, implica um processo burocrático muito grande. Este Clube será uma mais-valia para a escola, contribuirá para o debate e ajudará a resolver problemas, através de sugestões”.</p>
		Problema da	<p>“Tivemos mais de vinte Ministros da Educação e</p>

		Educação	ainda não houve um que conseguisse definir exatamente o que é que pretendemos para a educação, o que é que queremos para a escola de hoje, o que é que queremos para os nossos alunos”.
		Solução	“Acho que era fundamental, a educação em Portugal precisa, como na Europa tem muito, que é um pacto educativo para que todos em conjunto: escolas, sindicatos, Ministério e Autarquias, trabalhem para o mesmo”.
	Vice-presidente do Conselho Executivo (VPCE)	Desafios que a Escola enfrenta	<p>“[Há] pais que não colaboram, não vêm” à escola.</p> <p>“Portanto, temos as condicionantes orçamentais, em que o orçamento quase todo ele é delineado externamente pela Secretaria da Educação, devido a isto a margem de manobra é muito reduzida. A colocação de professores também é toda feita externamente, a opinião da escola é muito reduzida, é relativa aos contratados e pouco mais. E mesmo os contratados, obedecem de alguma maneira às regras já estabelecidas. Depois, há as condicionantes do currículo rígido nacional e há as condicionantes da avaliação externa dos alunos. A margem que fica em termos de gestão está muito fechada, temos de gerir estas condicionantes todas, o que torna difícil encontrar grandes alternativas”.</p> <p>“O desafio está em encontrar brechas pequenas, que se possam manobrar de alguma maneira. É tentar encontrar nas escolas o perfil certo do professor x ou y, para um curso ou para um nível de ensino, mas ainda assim, também, internamente existem outras condicionantes que têm a ver com o regulamento interno, que impedem que se movimentem os professores como desejaríamos. O desafio principal, neste momento, é conseguir perante estas condicionantes todas, a maior harmonia possível para os professores trabalhem e para os alunos terem a melhor escola possível, a melhor educação. Trazendo achegas à formação do currículo (complementos) através de outras formações, que vamos conseguindo realizar.</p> <p>“[As] problemáticas das famílias e dos próprios alunos”.</p> <p>“Curiosamente, mesmo aqueles com absentismo, a maioria deles vêm à escola. Eles</p>

			acham importante estar no espaço escolar e a socialização com os colegas, não se enquadram é no modelo de ensino. Para eles não é importante estarem a estudar, há todo um conjunto de problemáticas: famílias destruídas que não valorizam a escola”.
		Críticas	“A verdade é que muitos dos programas disciplinares precisavam de ser reequacionados”.
		Autonomia da Escola	<p>“A autonomia é muito reduzida. Vamos jogando com a margem de autonomia, ao complementar a formação dos alunos com alguns projetos, com o convite a preletores de fora e através de pessoas que trazem as suas experiências aos alunos”.</p> <p>“É uma autonomia relativa, nós temos uma espécie de bolsa de horas, dada pela Secretaria de Educação, dessa bolsa de horas, uma parte é para projetos da própria Secretaria de Educação que nós implementamos à nossa maneira, com alguma flexibilidade. E então, uma outra parte da bolsa de horas, nós podemos gerir com projetos internos”.</p> <p>“Relativamente aos professores, a colocação é praticamente nula, fica-nos uma ligeira autonomia para modelar de alguma maneira internamente de acordo com o resto dos órgãos da escola, como é que se distribui o serviço, que turmas, que níveis a cada professor. Mas, como disse, esta é uma autonomia relativa, porque há um conjunto de regras a respeitar. Nesse aspeto, a autonomia é quase nula, fica-nos autonomia para tentar influenciar os professores quanto ao modelo de ensino que adotam. Mas, também aí, os professores têm cada vez menos autonomia, porque estão sujeitos à bitola do exame nacional e às metas que foram implementadas pelo Ministério. Há uma redução enorme da autonomia do professor”.</p>
		Questões Financeiras	<p>“São muito poucas as saídas que conseguimos proporcionar aos alunos porque não há dinheiro. Portanto, ou proporcionamos saídas para perto que eles se podem descolar a pé, ou não há dinheiro para transportes e para as entradas nos lugares. Ocasionalmente, a autarquia ajuda, mas eles também têm uma retenção de custos e estão com muito menos disponibilidade do que tinham noutras épocas”.</p> <p>“[Se] estivéssemos há dez anos atrás, em que os orçamentos das escolas eram mais alargados, a escola tinha mais autonomia na gestão dos</p>

		<p>recursos, a escola podia pagar formadores externos para virem dar formação aos professores, estaríamos gerindo a escola de outra maneira, necessariamente. (...) Por exemplo, nós fizemos n coisas sem dinheiro, fizemos há duas semanas umas jornadas pedagógicas, foram dois dias de preleções com pessoas consagradas na matéria”.</p>
	Abertura à Comunidade	<p>“É tentando discutir as coisas que podem extravasar os muros da escola com a comunidade envolvente, é trazendo a comunidade à escola para participar com os atores da mesma”.</p> <p>“[Existe participação], com o trazer convidados das diferentes áreas do conhecimento para divulgarem as suas experiências aos alunos e aos professores”.</p> <p>“Tentamos organizar visitas de estudo”.</p> <p>“[Queremos] que haja uma participação estruturada [por parte dos pais] e que eles consigam gerar um núcleo de pessoas que debatam os assuntos. E que, de alguma maneira, possam acrescentar algo ao debate que se faz internamente sobre as tomadas de decisões na escola”.</p> <p>“Relativamente a um ponto de partida anterior, termos a escola atualmente um pouco mais aberta, ao nível das colaborações, das parcerias. Mas, apesar dos nossos esforços, a escola continua muito fechada relativamente ao meio. No geral, se pensarmos na escola com as regras, o modelo de escola tradicional instituído a nível nacional, a sua abertura ao meio é muito relativa. É claro, se pensarmos na nossa Escola Gonçalves Zarco e nos diversos projetos que desenvolvemos, comparativamente a outras escolas vê-mos uma grande abertura, mas em termos teóricos ainda é uma abertura pequena”.</p>
	Projetos	<p>“[Coordeno] o Projeto Altamente, que tem como objetivo o combate ao insucesso escolar e ao absentismo”.</p> <p>“A escola neste momento está tentando implementar a criação de um Clube de Pais. Ao longo dos anos houve sempre a tentativa de implementar uma Associação de Pais, mas foi sempre caindo pelas burocracias envolvidas. Neste momento, há um grupo de pais já eleito para trabalhar a organização de um Clube de Pais</p>

			<p>e, enquanto Conselho Executivo, estamos envolvidos no sentido de dar força, de estruturar inicialmente com eles, de modo a que se concretize”.</p> <p>“Nós implementamos o projeto da Galeria de Arte, porque achamos que o currículo nacional é muito pobre em termos das questões culturais. Temos exposições temporárias, sempre com material novo e de convidados, são sempre pessoas consagradas. Um grande número de alunos passa por lá em visitas, com atividades ligadas à arte, para terem outras experiências”.</p>
	Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE)	Caracterização do CCE	<p>O Conselho da Comunidade Educativa “é obrigado a reunir à volta de 3 vezes por ano, poderá reunir mais vezes excecionalmente, mas de um modo geral, aponta para 1 vez por trimestre, no mínimo”.</p> <p>“É muitas vezes necessário manter os membros do Conselho da Comunidade Educativa alerta em relação ao seu funcionamento”.</p>
		Funções do CCE	<p>“Tem que dar pareceres e principalmente aprovar vários documentos, como o Regulamento Interno da escola e a aprovação de contas. E tem, também, uma função que pode perfeitamente ser usada, de “fiscalização” dos outros órgãos, nomeadamente o Conselho Executivo. Pode questionar o porquê de certas decisões serem tomadas, pode analisar eventualmente decisões do Conselho Pedagógico e retificar algumas delas. Há decisões que são tomadas no Conselho Pedagógico, emitem um primeiro parecer sobre determinado assunto, mas só são aprovadas exatamente pelo Conselho da Comunidade Educativa”.</p>
		Participação dos Membros no CCE	<p>“No caso do Conselho da Comunidade Educativa, na realidade, o líder é que tem de conduzir todo o processo, de um modo geral. Ou seja, alguns dos elementos do Conselho da Comunidade Educativa, só ao fim de algum tempo, depois de estarem no Conselho começam a participar. Particularmente os elementos que são exteriores à escola, como por exemplo, elementos da Autarquia e alguns Encarregados de Educação, por vezes, têm uma perspetiva da escola um pouco afastada”.</p>
Desafios que a Escola enfrenta	<p>A atual crise “afeta o funcionamento da escola e o modo como os alunos estão na escola, tem de</p>		

		<p>facto um efeito significativo”.</p> <p>“E isto reflete-se em muitos aspetos, por exemplo, quase todos os anos havia alguns alunos que adquiriam livros de colegas anteriores, neste momento, quase todos os alunos optam por utilizar esse método. Quase não há alunos a comprarem livros novos, o que num aspeto poderia até ser bom, mas as razões não são as melhores. Neste momento, nota-se que de facto existem vários alunos que estão com dificuldade para ter o essencial. (...) na minha atuação como professor, eu sei que agora tenho que tolerar determinadas faltas de questões essenciais e tolerar também, às vezes, certos comportamentos, porque muitos deles estão relacionados exatamente com as necessidades que os alunos estão a passar. Inclusivamente, nós temos situações de alunos que têm dificuldades graves em casa, mesmo a nível alimentar, há alguns que nós conseguimos detetar diretamente e a escola tenta colmatar. Se provavelmente têm refeições quentes, têm-nas graças à escola. Mas, infelizmente há casos de pobreza envergonhada, em que se torna difícil detetar e ajudar. Por vezes, as pessoas têm alguma vergonha de mostrar uma pobreza que não tinham anteriormente e tentam ocultá-la”.</p> <p>“De um modo geral, temos alguma dificuldade em trazer alguns pais à escola”.</p>
	Questões Financeiras	<p>“A situação financeira que a escola detém, condiciona muito a sua atuação”.</p> <p>“Nós podemos tentar promover alterações, mas neste momento nós estamos a funcionar abaixo do essencial, não existe orçamento para garantir um funcionamento corrente normal. Há uns anos, passamos de uma situação em que havia uma certa abundância, para uma situação em que não há dinheiro para questões essenciais. Estas questões não permitem que a escola tenha um funcionamento, eu já não digo ideal, mas razoavelmente normal. (...) Caso contrário, será muito difícil ter uma intervenção razoável sobre os nossos alunos e ter uma influência real sobre eles, no sentido de tentar minorar os problemas que alguns passam”.</p>
	Abertura à Comunidade	<p>“A escola não é nem nunca foi um sistema fechado. Quanto mais não seja, porque está dependente exatamente da comunidade à sua</p>

		<p>volta para existir, sem alunos e sem Encarregados de Educação a escola não existe, deixa de ter sentido. No entanto, é vista muitas vezes por pessoas exteriores à escola como um elemento um pouco fechado”.</p> <p>“Nós tentamos que seja feito o contacto com o exterior, mas nem sempre é fácil (...). A escola tenta colmatar essa ideia, através da organização de formações para os Encarregados de Educação (...) e isso ajuda a abrir um pouco a escola à comunidade. A nossa escola organiza também muitas atividades com entidades exteriores. Há uns tempos atrás, tivemos aqui a Brigada Cinotécnica e estiveram a mostrar o que é que os cães conseguiam fazer. Quase todos os anos temos aqui na escola a Associação de Astrónomos Amadores, que veem fazer observações. Temos muitas pessoas a fazerem conferências, nesses aspetos, existe abertura”.</p> <p>“Os elementos exteriores como os pais vêm à escola, alguns vêm, mas de um modo geral, os que vêm são quase sempre os mesmos, normalmente os mais interessados e muitas vezes, por consequência, também com os filhos mais interessados. Esses aparecem com alguma frequência e tentam colocar-se a par da realidade e, às vezes, até questionam as decisões tomadas pela escola”.</p> <p>“São estabelecidos alguns contactos com a comunidade em geral. No entanto, é um pouco difícil promover essa ligação e trazer a comunidade à escola”.</p> <p>“O Conselho da Comunidade Educativa ajuda a fazer um pouco a ponte, na medida em que como tem alguns elementos que não são propriamente professores, permite que alguns pais tenham uma noção melhor de como a escola funciona, os membros da própria autarquia, tenham uma noção mais realista”.</p>	
		<p>Visibilidade do CCE</p>	<p>“[O] Conselho da Comunidade Educativa na grande maioria das escolas tem muito pouca visibilidade. (...) Por exemplo, quando ocorreu agora a eleição dos representantes dos pais para o Conselho da Comunidade Educativa, eu apresentei-me, referi que era o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, não confundir com o Presidente do Conselho Executivo, que é uma confusão habitual. Ou seja, as pessoas acham que presidente é o do Conselho Executivo e não existem outros órgãos. Primeiro</p>

			<p>que tudo, porque é o que exerce funções executivas e está todos os dias a atuar perante as pessoas, é o que tem mais visibilidade”.</p> <p>“Por reunir-se relativamente poucas vezes por ano e como, de um modo geral, não se assume pela negativa, ou seja, não bloqueia decisões, antes tenta que as decisões sejam adaptadas de modo a que funcionem. Como não muda o poder de uma forma negativa, acaba por ser relativamente pouco conhecido”.</p>
		Projetos	<p>“A escola está a criar exatamente um Clube de Pais, essa é uma tentativa de quebrar um pouco a ausência de ligação com o exterior, ou seja, tentar promover mais a ligação. Durante muitos anos, nós não tivemos Associação de Pais, porque elas implicam alguma burocracia e, nesse sentido, os pais não se querem envolver. Então optou-se por uma solução que algumas escolas já têm, que é do Clube de Pais, que não é tao formal e permite fazer a ligação (...). Este clube vai permitir ajudar a própria escola nalgumas das suas dificuldades, os pais têm muitas vezes uma perspetiva diferente da que têm os professores, porque veem a escola de um prisma diferente e, às vezes, conseguem se movimentar bem e ajudar a escola em determinados aspetos, até em questões monetárias. Conseguem suprir determinados problemas, isto porque têm conhecimentos no exterior, que muitas vezes as pessoas da escola não têm. Portanto, isso é uma das coisas que eu penso que vai ajudar a nossa escola a contactar com o exterior”.</p>
	Presidente do Conselho Pedagógico (PCP)	Problemáticas	<p>“Infelizmente, esta crise em que vivemos tem influenciado muito os nossos alunos, cada vez mais chegam à escola alunos com dificuldades a nível económico, vêm sem tomar o pequeno-almoço e, muitas vezes, há alunos que tomam as únicas refeições na escola. Isso é duro de ouvir e claro que não podemos exigir de um aluno que toma todas as refeições, que tem um acompanhamento necessário em casa, o mesmo, que se exige destes alunos, que lhes falta tudo”.</p>
		Formas de Atuar perante os Alunos	<p>“É claro que afeta, somos mais pacientes, mais tolerantes, tentamos fazer um pouco o papel de psicólogo, de educador social. Não podemos pensar só nos resultados, nós preocupamo-nos também com a parte humana, a parte social”.</p> <p>“Quando por exemplo, é preciso aplicar uma medida disciplinar a algum aluno, temos de ver</p>

			<p>todos os antecedentes. Há sempre antecedentes que temos de ter em conta, não pode ser tudo <i>by the book</i>, como se costuma dizer, temos de atender, temos de ouvir e perceber, embora claro o aluno depois não sai impune, há sempre alguma coisa que é feita em relação ao aluno. Mas sim, sim... influencia, sem dúvida, a forma de lidar com eles e atuar”.</p>
		Objetivos do CP	<p>“Mas essencialmente, os objetivos do Conselho Pedagógico, como o próprio nome indica, é tratar da pedagogia, da didática relacionadas com os alunos, pessoal docente e não docente”.</p>
		Abertura à Comunidade	<p>“Acho que a nossa escola é aberta ao meio, podia ser um pouco mais e estamos a trabalhar nesse sentido. E por isso é que são feitas as parcerias e por isso é que abrimos a escola à comunidade. Tentamos ir ao encontro das necessidades do nosso meio e tentamos estar abertos a todas as oportunidades que nos aparecem”.</p> <p>“Os diretores de turma solicitam muito a intervenção dos pais, nós tentamos sempre incluir os pais nas decisões, mesmo quando surge algum problema ou alguma dificuldade com algum aluno, tentamos chamar sempre os pais ou os encarregados de educação a colaborar na decisão, ver a melhor forma de tratar aquele problema ou aquela dificuldade que surgiu. Somos uma escola sem dúvida aberta à comunidade e tentamos sempre ouvir os nossos parceiros. (...) a escola não pode estar fechada, a escola tem que ser uma organização aprendente, nós aprendemos todos os dias, nós não somos detentores do saber, se ouvirmos várias opiniões a escola tornar-se-á muito mais rica”.</p>
		Aspetos Positivos	<p>“Temos bons profissionais, a maioria dos nossos colegas com pouco conseguem fazer muito. Claro que gostaríamos de obter melhores resultados escolares, é verdade, e trabalhamos dia a dia para isso. Mas nós também não podemos pensar só nos resultados e nos Rankings, temos que pensar na formação pessoal, na formação cívica, temos que preparar os alunos enquanto cidadãos. E temos muitas atividades na escola nesse sentido, para que eles se possam tornar cidadãos plenos dos seus direitos e deveres. Estas são aprendizagens igualmente importantes”.</p> <p>“No geral, considero que a escola tem uma boa equipa, (...) e com os alunos que temos</p>

			consequimos, diria, bons resultados. Não se refletem nos <i>rankings</i> , mas a evolução do aluno ao longo dos anos é muito positiva”.	
		Aspetos Negativos	<p>“É o fraco orçamento que temos para fazer face a todas as solicitações que nos são pedidas no dia-a-dia”.</p> <p>“Outro aspeto é que temos de trabalhar com os alunos que nos chegam, uns mais bem preparados, outros menos bem preparados, nós temos que trabalhar com o universo que temos”.</p>	
		Projetos	“Nós não temos uma Associação de Pais, já há muito tempo tentamos trabalhar para isso, mas parece que vai mesmo arrancar agora, esta é uma forma de integrar melhor os pais”.	
	Representante dos Alunos	Desafios que a Escola enfrenta	“Esta crise e as dificuldades dos alunos, claro que afetam a escola”.	
		Conselho da Comunidade Educativa	É importante estarmos representados no Conselho da Comunidade Educativa “porque acho que os alunos devem estar informados sobre o que se passa na escola”.	
		Abertura à Comunidade	“A escola organiza muitas atividades que são dirigidas aos pais, e mesmo em algumas atividades feitas pelos alunos, os pais são sempre convidados a participar”.	
		Projetos	“[Temos] aqui vários projetos, por exemplo o Projeto Eco Escolas”.	
	Representante dos Encarregados de Educação	Desafios que a Escola enfrenta	“Acho que certos pais não se importam com a educação de seus filhos, não os acompanham, não os ajudam nos trabalhos de casa. Isso depois reflete-se numa criança indisciplinada e abusiva no que concerne à educação”.	
		Conselho da Comunidade Educativa	“Estamos numa democracia em que é permitido dar a nossa opinião, dar uma orientação e fazer alguma observação. Foi com esse intuito que eu tomei esta decisão, de ser representante no Conselho da Comunidade Educativa”.	
		Abertura à Comunidade	“De várias maneiras, através dos projetos que desenvolvem, através das reuniões”.	
Envolvimento dos Encarregados de Educação na Educação		“Há muita participação porque, no fundo, há uma preocupação que permite que se reúna várias entidades, como neste caso, ser Representante dos Encarregados de Educação possibilita que nos seja dado um feedback e, também, a oportunidade de podermos intervir na educação		

		dos nossos filhos”.
Representante da Autarquia	Desafios que a Escola enfrenta/ Parcerias	“Durante muito tempo as escolas isolaram-se, e agora, também porque os recursos são cada vez mais escassos, têm que procurar auxílio fora, nas instituições que de forma positiva podem apoiar e acrescentar algo”.
	Abertura à Comunidade	<p>“Eles têm muitos projetos com instituições mesmo da Freguesia, como com a Paróquia e muitas mais. Hoje em dia, a escola só por si não consegue funcionar, é muito difícil”.</p> <p>“Eu penso que esta escola, até é uma escola muito aberta. Então agora tem um novo projeto da Universidade Sénior, para tentar atrair outro tipo de população à escola. (...) esta é uma forma de abrir a escola a outra população. E mesmo formações para pais... acho que eles têm tido essa abertura em relação ao meio envolvente. Eu acho que deixou de ser um sistema fechado e está em mudança, também muitas vezes pela liderança que tem a nível do Conselho Executivo. Acho que tem havido ali um bom envolvimento com o meio”.</p>
	Conselho da Comunidade Educativa	<p>“É importante estarmos lá [representados], também para termos a noção do que é que se passa dentro das escolas e irmo-nos adaptando à realidade”.</p> <p>“Por isso, no 2.º e 3.º ciclo, se nós não fossemos a estas reuniões do Conselho da Comunidade Educativa, talvez ficávamos muito mais distantes das escolas, muito mais à parte. Mas ao participarmos nestas reuniões conseguimos ir acompanhando a realidade das escolas, pelo menos daquelas em que estamos representados, que são quase todas do Funchal”.</p> <p>“Por vezes, podemos assistir às reuniões e parece que nós não temos um papel muito interventivo e os outros elementos que estão fora da escola também têm essa sensação. Mas é sempre bom estar por dentro, ir acompanhando a realidade. É bom termos um feedback e uma noção do que é que se vai passando na escola, para também nos irmos adaptando à realidade. Se estivesse-mos um pouco mais à parte, se calhar havia muita coisa que nos ia passando despercebida”.</p>
Representante da Segurança Social	Conselho da Comunidade	“Acho que é importante a Segurança Social [estar representada no Conselho da Comunidade

		Educativa	Educativa e] manter sempre uma articulação com a escola e vice-versa”.
		Abertura à Comunidade	A escola “encontra-se em constante mudança e interação com o meio, através de reuniões e formações para pais, organização de palestras e conferências, atividades extracurriculares, clubes, exposições e vários projetos”.
	Club Sport Marítimo	Abertura à Comunidade	<p>“Tenho que admitir que isto é um fator generalizado porque nos dias de hoje está muito em moda... e acho correto, acho bem, a abertura da escola à comunidade. A escola não é perfeita, no entanto a comunidade também não o é, e a interligação entre a escola e a comunidade, acho que sem dúvida alguma, formam uma excelente combinação”.</p> <p>“Nos dias de hoje, as escolas estão muito abertas à caracterização social, à questão das competências sociais e orientadas segundo a comunidade local. Portanto, isto para lhe dizer que a escola estabelece, cada vez mais, essa ligação com a comunidade”.</p> <p>Existe essa interligação entre a escola e a comunidade “através dos projetos que a escola vai implementando e através da colocação dos alunos em diversas instituições para estágio”.</p>
Comunidade Educativa	Presidente do Conselho Executivo (PCEX)	Relação Escola-Comunidade Educativa	<p>“Uma das ligações que nós temos e que achamos fundamental, tem exatamente a ver com quem trabalha no bairro onde temos 99% dos alunos”.</p> <p>“O Centro Comunitário trabalha dentro do bairro, as Assistentes Sociais vão a casa das pessoas, vão conhecer a realidade das pessoas, conhecem muito bem as pessoas, possuem uma relação de proximidade maior do que com a escola”.</p> <p>“É uma boa estratégia, neste sentido, não imagina as empresas e entidades externas que nos procuram para nos ajudar, já aconteceu várias vezes, para nos ajudar até com a alimentação para os nossos alunos. É uma atitude que acho que tem a ver com a visibilidade da escola e tem a ver com a forma como a escola trabalha. Portanto, indiretamente, conseguimos fazer com que depois a sociedade ao redor, queira participar e queira ajudar”.</p>

		Projetos	<p>“Temos tido um trabalho muito próximo com as famílias, temos inclusive até um projeto com a Paróquia da Nazaré e com o Centro Comunitário de São Martinho, que está exatamente relacionado com a educação parental, ajudar aqueles pais destes alunos que faltam muito às aulas, têm problemas disciplinares graves, que aprendam a serem pais”.</p> <p>“Temos também um projeto com a Paróquia da Nazaré, desenvolve-se na igreja, no salão paroquial da Nazaré, que é ‘Nazaré em ação’ onde nós trabalhamos com os pais que estão desempregados”.</p> <p>“[Nós] temos muitos projetos com outras entidades fora da escola, ligados às questões da formação como por exemplo os Sindicatos, a Universidade da Madeira, entre outras”.</p> <p>“E depois temos outro tipo de projetos, por exemplo, com o Club Sport Marítimo, que é muito importante, não só pelo apoio que nos dão, que oferecem bilhetes para os nossos alunos, desenvolvem um conjunto de projetos na nossa escola”.</p>
		Estágios	<p>“Nós temos imensos cursos na área do desporto e os nossos alunos fazem estágio nas instalações do Marítimo, na organização dos inventos deles e trabalham no estádio. (...) temos parcerias com diversos hotéis, por causa dos cursos de hotelaria, para que deem estágio aos nossos alunos”.</p>
		Parcerias	<p>“Daí a questão de eu assumir o Conselho Administrativo, tem a ver com o facto de tentar procurar parcerias fora da escola, para ajudar do ponto de vista financeiro e até temos conseguido”.</p> <p>“[Temos] parcerias com a Junta de Freguesia, o Centro Comunitário de São Martinho, um trabalho muito intenso”.</p>
	Vice-presidente do Conselho Executivo (VPCE)	Parcerias	<p>Existe contacto “com uma grande quantidade de organismos, como com os organismos de apoio aos jovens, CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), o tribunal, o Centro Comunitário, a Paróquia da Nazaré, a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal”.</p>

	Presidente do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE)	Problemas Sociais	“Neste momento, eu noto através das folhas das cadernetas que existem muitos alunos que têm ou o pai desempregado e a mãe é doméstica, ou afirmam mesmo que ambos os pais estão desempregados”.
	Presidente do Conselho Pedagógico (PCP)	Projetos	“Esta semana, começou a Universidade Sénior, uma forma de dar resposta a outra população e de ocupar, eles vão ter diversas atividades, quer na área da educação física, quer na área musical, quer na área das línguas e vão fazer visitas de estudo”.
		Parcerias	“[Temos] muitas parcerias com outras instituições, com o Centro de Segurança Social, com a Paróquia, com a Universidade da Madeira, até mesmo com a Polícia de Segurança Pública (PSP)”.
	Representante da Autarquia	Limitações	“Aqui na Região, as escolas de 2.º e 3.º ciclo funcionam de maneira diferente do que as do Continente. Porque no Continente não existe uma Secretaria de Educação, as Autarquias no Continente têm um papel mais interventivo ao nível das escolas, são elas que gerem as escolas. Aqui na região, como esse papel é da tutela da Secretaria, a Autarquia acaba por não ter uma ligação tão direta. Por exemplo, nas escolas de 1.º ciclo, a autarquia detêm os edifícios e é responsável por mantê-los, mas ao nível de decisões de programas, não podemos intervir porque estão a cargo da Secretaria Regional de Educação”.
		Projetos	“O nosso departamento essencialmente envolve-se no Projeto Eco Escolas”.
		Como se desenvolve essa Parceria	“Como departamento, fazemos várias ações de sensibilização e formação”.
	Representante da Segurança Social	Projetos	“A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco desenvolve o Projeto UNIVA-Zarco, no qual a Educadora Social da escola também participa. Esta Unidade de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) contribui para a formação dos pais e ajuda-os a procurar emprego, permite que estes se envolvam mais na educação de seus filhos e contribui para o desenvolvimento pessoal e social, quer dos pais quer dos próprios alunos”.
		Como se desenvolve	“Fazemos uma sensibilização com os pais e com os alunos, para a importância da frequência

		essa Parceria	escolar obrigatória, para a melhoria de assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos. A Segurança Social faz uma articulação com a Educadora Social da escola, no sentido de sinalizar e disponibilizar apoios aos alunos e suas famílias. Neste sentido, a Educadora Social agiliza meios para que os alunos não desistam da escola, evitando assim o abandono escolar”.
	Club Sport Marítimo	Relação Escola-Comunidade Educativa	Existe essa interligação escola-comunidade “através dos projetos que vai implementando e através da colocação de alunos em diversas instituições para estágio”.
		Parceria	“Nos dias de hoje a questão das parcerias é fundamental para as grandes instituições”.

ANEXOS

Anexo 1 – Projeto Educativo da EBSGZ (consultar CD)

Anexo 2 – Regulamento Interno da EBSGZ (consultar CD)