

**A Liderança na Perspetiva das Representações
Pessoais, Profissionais e Sociais**
Um estudo de caso num infantário na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Patrícia Maria Cró Andrade

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2016

T/M

34

AND lid

+CD-R

ex. 1

**A Liderança na Perspetiva das Representações
Pessoais, Profissionais e Sociais**
Um estudo de caso num infantário na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Patrícia Maria Cró Andrade

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADOR
Nuno Miguel da Silva Fraga



UNIVERSIDADE da MADEIRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Ciências da Educação

**A LIDERANÇA NA PERSPETIVA DAS REPRESENTAÇÕES
PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO
NUM INFANTÁRIO NA RAM**

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

Por

Patrícia Maria Cró Andrade

Sob orientação de

Professor Doutor Nuno da Silva Fraga

Janeiro, 2016

Agradecimentos

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.”

Paulo Freire

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Nuno Fraga, pela amizade, pela força transmitida nos momentos de desânimo, pela orientação e disponibilidade prestada na elaboração desta dissertação.

À diretora e Mestre Ana Isabel pela força, incentivo e partilha de conhecimentos. Pela prontidão e disponibilidade na colaboração deste projeto.

Aos docentes do infantário que colaboraram no meu projeto de investigação.

Ao meu filho, por todas as horas que abdicou da companhia da mamã, por todas as brincadeiras não realizadas e passeios não efetuados, por todos os desenhos animados não vistos, e de tudo, por todo o amor transmitido.

Ao meu marido, pelo amor, pelo apoio e compreensão demonstrado e sobretudo pelo estímulo e paciência. A ele agradeço todas as horas que abdicou da minha companhia e tomar conta do nosso filho para poder dedicar-me a este projeto.

Às minhas amigas, por todo o apoio, incentivo e sobretudo pelo facto de me apadrinharem na conquista dos meus objetivos a nível pessoal.

À minha família pelo apoio e amizade transmitidos ao longo deste percurso.

A todos aqueles que, de uma ou de outra forma, me apoiaram, um muito obrigado!

Resumo

Compreender a liderança numa organização escolar, nomeadamente num jardim-de-infância, numa sociedade em que a educação defronta inúmeras mutações que implicam a sua (re) construção numa amplitude focalizada em procedimentos político-administrativos. Desencadeamos um estudo que nos fez caminhar pelas histórias de vida, por via de entrevistas episódicas de uma líder escolar considerando o Infantário “O Carrocel”, no Concelho do Funchal, o *locus* privilegiado do nosso estudo de caso.

O objeto de análise foi a liderança escolar em conformidade com as representações pessoais, profissionais e sociais da diretora. Questionámos os educadores e professores procurando, através dos inquéritos por questionário, compreender qual o estilo de liderança mais vivido pela líder.

Sendo notório o desgaste psicológico referido pela líder, pelo efeito das burocracias, e pela sua tenacidade em desempenhar o seu papel, a sua liderança ajusta-se entre a liderança transacional e a liderança transformacional tendo como foco preliminar as relações humanas. É facto, que as representações, a ética e a educabilidade da líder coexistiram para uma boa liderança e respetivas relações grupais sendo que numa liderança, em educação, persiste a imprevisibilidade e a complexidade em torno de um contexto social e político. Uma liderança direcionada para os valores e princípios em que o desempenho da líder permitiu, apesar de dificuldades e receios sentidos no abraço a este projeto, encaminhar as suas práticas administrativas e pedagógicas com determinação num acreditar de uma estratégia de trabalho comum e de equipa.

Certamente, com este estudo iremos refletir na educação de hoje e no entendimento do que é ser líder, e essencialmente na coexistência de líderes educadores num propósito de reconhecer que os infantários, apesar de pequenas organizações educativas, são fortes âncoras em contextos de diversidade.

Palavras-chave: Liderança Escolar, Educação de Infância, Representações, Organização Escolar.

Abstract

To understand the leadership in a school organization, namely in a kindergarten, in a society in which education faces countless mutations that imply its (re)construction in a focused extent in political and administrative procedures. A study was begun which made us go through life stories, via episodic interviews of a school leader contemplating the kindergarten "O Carrocel " in Funchal, the privileged *locus* of our case study.

The goal of the analysis was the school leadership in accordance with the personal, professional and social representations of the headmaster. We inquired the teachers using surveys in order to understand the type of leadership is followed by the leader.

The psychological distress referred to by the leader is notorious both by the effect of bureaucracy and her tenacity in playing her role. Her leadership fits between transactional and transformational leadership having as primary focus human relationships. In fact, the representations, the ethics and educability of the leader coexisted for a good leadership and group relations knowing that in a leadership in education there is unpredictability and complexity around a social and political context. A leadership focused on the values and principles on which the performance of the leader allowed, despite the difficulties and fears in embracing this project, to direct her determination in believing in a common working and teamwork strategy.

With this study we will, certainly, reflect in today's education and in the understanding of what is to be a leader, and mostly in the coexistence of educational leaders in order to recognize that the kindergartens, in spite of being small educational organizations, are strong anchors in contexts of diversity.

Key words: School leadership, Childhood Education, Representations, School Organization.

Résumé

Comprendre la direction dans une organisation scolaire, notamment dans une école maternelle, dans une société où l'éducation envisage de multiples mutations qui impliquent sa (re)construction dans une amplitude focalisée dans des procédés politiques/administratifs. On a développé une étude qui nous a fait voyager par les histoires de vie, à travers des interviews à la directrice de l'école maternelle "O Carrocel", située à Funchal. Celui-ci a été l'endroit privilégié de notre étude.

L'objet d'analyse a été la direction scolaire en conformité avec les représentations personnelles, professionnelles et sociales de la directrice. On a questionné les éducatrices et les professeurs en cherchant, parmi des enquêtes et des questionnaires, comprendre quel était le style de direction le plus vécu par la directrice.

Il est visible la consommation psychologique indiquée par la directrice, provoquée par les bureaucraties et par la ténacité de son rôle, sa direction s'ajuste entre la direction transactionnelle et la direction transformationnelle ayant comme objectif principal les relations humaines. Il est vrai que les représentations, l'éthique et l'éducabilité de la directrice coexistent pour une bonne direction et les respectives relations de groupe. Dans une direction, en éducation, il y a l'imprévisibilité et la complexité en ce qui concerne le contexte social et politique. Une direction orientée pour les valeurs et les principes où le savoir-faire de la directrice a permis, malgré les difficultés et les peurs,, de développer ce projet, diriger ses pratiques administratives et pédagogiques avec détermination et croire en une stratégie de travail commun et d'équipe.

Avec cet étude, on ira, certainement, réfléchir à l'éducation d'aujourd'hui et à l'entente de ce qui est être directrice, et essentiellement à la coexistence de directeurs et d'éducateurs avec le but de reconnaître que, quoique les écoles maternelles soient de petites organisations éducatives, elles sont de grandes ancrées en contextes de diversité.

Mots-clés: La Direction Scolaire, Éducation Maternelle, Représentations, Organisation Scolaire.

Resumen

La comprensión del liderazgo de la organización de la escuela, sobre todo en una guardería para niños, en una sociedad en que la educación enfrenta numerosas mutaciones que implican la (re) construcción centrada en procedimientos políticos y administrativos. Tratamos un estudio que nos hizo caminar a través de historias de vida, a través de entrevistas episódicas de una líder de escuela, teniendo en cuenta la guardería "O Carrocel", en Funchal, el lugar privilegiado de nuestro estudio de caso.

El objeto de análisis fue la dirección de escuela, de acuerdo con las representaciones personales, profesionales y sociales de la directora. Interrogamos educadores y profesores, mirando a través de cuestionarios, para comprender cuál el estilo de liderazgo más experimentado por la líder.

Conociendo la angustia psicológica informada por la líder, por el efecto de las burocracias, y por la tenacidad para desempeñar su papel, su liderazgo se ajusta entre el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional teniendo como foco primario las relaciones humanas. Es un hecho, que las representaciones, la ética y la educabilidad de la líder convivió para un buen liderazgo y para sus relaciones de grupo, siendo que, en un liderazgo en educación, urge la imprevisibilidad y la complejidad en vuelta de un contexto social y político. Un liderazgo dirigido a los valores y principios en los que la actuación de la líder tiene, a pesar de las dificultades y los miedos que se sintieron en abrazar este proyecto, caminar para sus prácticas administrativas y pedagógicas con determinación, num creer de una estrategia de trabajo común y de equipo.

Ciertamente, con este estudio se reflejará en la educación de hoy y en la comprensión de lo que significa ser un líder, y, esencialmente, la coexistencia de los principales educadores con el fin de reconocer que las guarderías infantiles, a pesar de pequeñas organizaciones educativas, son fuertes anclajes en contextos de diversidad.

Palabras clave: Liderazgo escolar, Educación infantil, representaciones, organización escolar.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Résumé	viii
Resumen	ix
Índice de tabelas	xiii
Índice de figuras	xiii
Lista de siglas	xiv
Introdução.....	16
I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA	21
I – Liderança nas organizações.....	22
1.1 Conceitos de liderança.....	23
1.2 Estilos de liderança.....	29
1.3 Liderança no contexto escolar	37
1.3.1 O líder escolar.....	37
1.3.2 Liderança e género.....	40
1.3.3 Liderança e gestão	44
II – As organizações escolares.....	49
2.1. Visão, missão e valores da organização escolar	54
2.1.1 Visão, missão e valores do infantário.....	58
2.1.2 A liderança e o projeto educativo de escola	61
2.1.3. Plano anual de escola/estabelecimento.....	68
2.1.4 Enquadramento legal da educadora/diretora	71
III - Representações sociais	74
3.1 Representações sociais: “na busca” de um conceito	75
3.2 As representações sociais e a educação.....	81
3.3 A identidade social e a identidade profissional	84
4. Nota conclusiva	88
II PARTE – ESTUDO IMPÍRICO	90
I - Metodologia do projeto de investigação.....	91
1.1 Problemática	91
1.1.1 Problema de investigação	92
1.1.2 Delimitação do campo de estudo.....	93

1.1.3	Objetivos.....	93
1.2	Metodologia.....	94
1.2.1	A pesquisa qualitativa.....	95
1.2.2	Tipo de estudo	98
1.2.2.1	As histórias de vida e a sua percepção na sociedade.....	99
1.2.3	Técnicas de recolha de dados e participantes da investigação	105
1.2.3.1	Entrevistas - Entrevistas episódicas.....	106
1.2.3.2	Inquérito por questionário	108
1.2.3.3	Notas de campo	114
1.2.3.4	Observação	115
1.2.3.5	Participantes no estudo	116
1.2.4	Técnicas de análise e interpretação dos dados.....	117
1.2.4.1	Análise documental	118
1.2.4.2	Análise de conteúdo.....	119
1.2.4.3	Triangulação dos dados	121
III	PARTE – ANÁLISE DOS RESULTADOS	123
3.	Apresentação e análise dos resultados.....	124
3.1	Apresentação da liderança	125
3.2	Apresentação dos inquéritos por questionário.....	137
3.2.1	As representações da diretora	137
3.2.1.1	A percepção da diretora na sua prática de liderança	137
3.2.2	As representações dos educadores/professores	142
3.2.2.1	Caracterização da amostra constituída pelos educadores/professores.....	142
3.2.2.2	Representações dos educadores/professores sobre as práticas de liderança da diretora.....	145
3.2.3	Análise comparativa dos resultados relativos às representações da diretora e educadores/professores sobre as práticas de liderança da diretora.....	150
4.	Conclusões do estudo	156
	Referências	159
	Anexos.....	173
Anexo I	– Pré-teste	174
Anexo II	– Questionários (Diretora e Docentes).....	174
Anexo III	– Análise descritiva do Inquérito por Questionário da diretora.....	174
Anexo IV	– Análise descritiva do Inquérito por Questionário dos docentes	174
Anexo V	– Tratamento de dados (Diretora e Docentes)	174
Anexo VI	– Teste de Confiabilidade – Alpha de Cronbach	174

Anexo VII – Teste de Mann Whitney	174
Anexo VIII – Teste T.....	174
Apêndices	175
Apêndice I – Pedido de autorização à Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos – Direção Regional de Educação.....	176
Apêndice II – Carta de apresentação / autorização e pedido de aplicação à diretora do Infantário	176
Apêndice III – Guião de entrevista.....	176
Apêndice IV – Entrevista [realizada em três fases: 1, 2 e 3].....	176

Índice de tabelas

Tabela 1 - Conceitos e significados de liderança (construído a partir de Bass, 1990, cit. in Barracho, 2012).....	23
Tabela 2 - MLQ adaptado por Teles (2009) [dos estudos de de Avolio e Bass (1995) e de Bigliuzzi (2007) e de Castanheira e Costa, na obra de Sousa e Fino (2007)].....	113
Tabela 3 - Fatores de motivação adaptados de Teles (2009) dos estudos de Rego & Cunha (2007, p. 389).....	114
Tabela 4 - Média dos estilos de liderança	139
Tabela 5 - Fatores de liderança da diretora.....	140
Tabela 6 - Fatores de motivação da diretora.....	141
Tabela 7- Estilos de liderança da diretora na opinião dos docentes	148
Tabela 8 - Fatores de liderança da diretora na opinião dos docentes	149
Tabela 9 - Fatores de motivação da diretora na opinião dos docentes	150

Índice de figuras

Figura 1 - Infantário "O Carrocel"	116
Figura 2 - Área circundante e de lazer.....	117
Figura 3 - Educadores e professores por género (%).....	142
Figura 4 - Idade dos educadores e professores por escalões (%)	142
Figura 5 - Habilitações literárias dos educadores e professores.....	143
Figura 6 - Tempo de serviço dos educadores e professores (%)	143
Figura 7 - Tempo de serviço dos educadores e professores na instituição (%).....	144
Figura 8 – Tempo da diretora no cargo na opinião dos docentes	144
Figura 9 - Concelho da Instituição onde educadores e professores desempenham funções.....	145

Lista de siglas

DL – Decreto Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRE – Direção Regional de Educação

DRRHAE – Direção Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire

PAE – Projeto Anual de Escola/Estabelecimento

PEE – Projeto Educativo de Escola/Estabelecimento

RAM – Região Autónoma da Madeira

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

A liderança nas organizações tem sido uma das preocupações dos gestores ou líderes ao longo dos tempos. Essa preocupação tem ganho preponderância pelo rápido desenvolvimento tecnológico e pela constante modificação da sociedade. Olhando a evolução das sociedades e o conteúdo identitário da educação leva-nos a repensar na construção de uma liderança multifacetada e geracional facilitadora de mudanças com base na qualidade e eficácia das instituições organizacionais.

Sendo já conhecido por diversos autores a importância e a relevância da liderança no desenvolvimento das organizações, apraz-nos dizer ser o ponto de partida para o sucesso e uma das “chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562).

A especificidade e o unívoco das organizações educativas no quadro contemporâneo das organizações em geral, assume um papel importante no intento do presente estudo o qual pretendemos abordar a questão da liderança e os estilos de liderança bem como as suas implicações no quotidiano de uma líder tendo em conta as suas representações sociais, pessoais e profissionais. O facto de ser educadora de infância e ter desempenhado as minhas funções em infantários originou o meu interesse e entendimento por questões neste âmbito da dimensão organizacional.

O objeto de estudo da investigação incide, assim, na liderança escolar e nas representações como sendo um tema pouco estudado no contexto das organizações escolares. Assim sendo, a nossa investigação assume-se como inovadora visto que até então, o tema tem sido pouco, ou quase nada, investigado.

Assim, em virtude de entendermos a liderança num contexto escolar tomamos como referência as representações (pessoais, sociais e profissionais) sendo que as metamorfoses do quotidiano acabam por comprometer as especificidades de uma liderança onde predominam as relações interpessoais e o dialógico de relação com o mundo político-administrativo. Nesta perspetiva os traços construídos na trajetória pessoal, social e profissional apresentam-se assim, como potencializadores no exercício e numa trajetória de liderança.

Vendo a liderança como indicativo ao crescimento das organizações escolares somos crer que a construção da realidade educacional está dependente não só do contexto político, económico e cultural da sociedade como do desenvolvimento

tecnológico e científico que leva os docentes a uma necessidade de emergir num paradigma de investigação e tomar em “consideração as novas e diversificadas necessidades da sociedade” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 42).

Na realidade, de acordo com Preedy, Glatter e Levacic´ (2006, pp. 10-11), em educação uma das preocupações dos gestores institucionais e dos professores é o equilíbrio da tensão entre as exigências de responsabilidade final externa para demonstrar a qualidade e o trabalho de desenvolvimento interno cuja finalidade é aumentar ou melhorar a qualidade. Sendo que a melhoria na qualidade deve concentrar-se na aprendizagem, no ensino e no desenvolvimento da qualidade do currículo.

Ao longo desta investigação, procurámos reconhecer a importância da liderança no funcionamento das organizações escolares sendo que cada vez mais se reconhece a especificidade da organização escolar que evidencia “uma maior consciencialização na gestão da diversidade dos seus membros (...) tentando procurar um equilíbrio harmonioso entre a diversidade e uma forte cultura organizacional, assente em valores e crenças partilhadas (...)” (Barracho & Martins, 2010, p. 62).

Neste entendimento, sentimos que na organização e administração de escolas requer-se uma maior importância na “produção de orientações e de regras organizacionais, de distinto tipo (formais e não-formais e informais), com carácter projectivo face a cursos de acção subsequentes [e] (...) regras efectivamente actualizadas no plano da acção (...)” (Lima, 2011, p. 170).

Os jardins-de-infância são universos escolares mais pequenos, mas tão complexos quanto outros estabelecimentos de ensino, o qual apresentam uma liderança específica quer nas vertentes pedagógicas quer organizacionais. Neste sentido, procurámos conhecer a imagem da direcção de um jardim-de-infância onde questionámos os docentes e a própria diretora, aspirando um conhecimento e compreensão dos estilos de liderança utilizados, dos fatores de liderança e das motivações da diretora para a liderança.

Esta investigação tem como objetivo primordial compreender as representações pessoais, profissionais e sociais da diretora do infantário mediante o exercício da sua liderança examinando os estilos de liderança e de que modo influenciam a vida quotidiana de uma organização educativa. De forma a alcançarmos os nossos objetivos, enveredamos por uma pesquisa qualitativa na qual faz parte a metodologia de estudo de caso potenciada pelo recurso à entrevista episódica em que se assume como sendo a mais proveitosa, não descurando a abordagem quantitativa no tratamento e análise dos

dados e a pesquisa documental e bibliográfica para fundamentar a liderança e as representações em contexto escolar.

Este trabalho de investigação estrutura-se em torno de três partes distintas mas correlacionadas, partindo-se da parte teórica para a empírica. Na primeira parte partimos para o desenvolvimento do quadro teórico concetual do estudo onde, num primeiro ponto, abordamos as conceções de liderança, os estilos de liderança, a liderança no contexto escolar (Bass, 1998; Burns, 1978; Rego & Cunha, 2004; Bento & Ribeiro, 2013; Barracho, 2012; Rego *et al*, 2007; Kouzes & Posner, 2009; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004; Goleman *et al.*, 2011). Uma liderança tendo como foco o líder escolar e subsequente entendimento entre a liderança e a gestão (Kotter, 2001; Fayol, (s.d); Rego *et al*, 2007; Silva, 2013; Bush, 2013), e a relatividade da liderança na relação com o género (Barracho & Martins, 2010; Tarizzo & Marchi, 1999; Eagly, Johannesen-Shmidt e Van Engen, 2003; Botelho, 2008). Num segundo ponto, procuramos tecer um conhecimento a cerca da estrutura das organizações escolares na dimensão da visão, missão e valores (Lima, 2011; Trigo & Costa, 2008; Barroso, 2005; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004; Carapeto & Fonseca, 2006; Alves, 2003, Torres, 2008, Teixeira, 1995). Tal como a interligação da liderança com o projeto educativo de escola e respetivamente o plano anual de escola numa contextualização educativa (Alves, 2003; Monteiro, 2010; Costa, 2007; Rego & Cunha, 2004; Sousa, 2007; Barroso, 2005; Cardoso, 2006; Fullan & Hargreaves, 2000; Ministério da Educação). Apresentamos também o enquadramento da diretora numa perspetiva da lei e dos decretos legislativos regionais (LBSE; DLR; Costa, 2007; Cordeiro, 2008; Mendonça, 2012). Num terceiro ponto, focamos a nossa atenção na apresentação das representações sociais (Moscovici, 2003; Jodelet, 2007) como sendo um dos focos de análise deste estudo, onde enveredamos para o conhecimento das suas conceções, da sua relação com a educação onde procuramos enfatizar a especificidade de identidade social e identidade profissional relativamente ao papel do docente (Franco, 2004; Pardal *et al*, 2007.; Cardoso, 2006; Gomes, 2007; Wachelke & Camargo, 2007; Cabecinhas, 2004, Antunes, 2007).

A segunda parte, é dedicada à problemática e à metodologia da investigação onde apresentamos o problema - Que estilos de liderança e que representações pessoais, profissionais e sociais da diretora prevalecem face ao desenvolvimento da sua liderança? - e com ele o enquadramento teórico da investigação qualitativa assente no recurso às histórias de vida por via de entrevistas episódicas à diretora. Esta

investigação incorpora uma metodologia de estudo de caso (Yin, 1981; Fortin, 2006; Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994) a qual assenta na interpretação e compreensão dos estilos de liderança mais utilizados pela diretora tendo em conta as suas representações pessoais, sociais e profissionais.

A investigação estrutura-se sob a fundamentação teórica da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Almeida & Freire, 2008); Fortin, 2009) enquadrada por Flick (2009) dado que hodiernamente o investigador enfrenta diversificados contextos e perspetivas sociais, havendo por isso a necessidade de interpretar este mundo de acordo com aquilo que o rodeia na expectativa de descoberta de novos dados. De modo a interpretarmos a investigação empírica recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental Bogdan e Bicklen (1994), Flick (2009), Guerra (2006), Bell (2008), Poirier et al., Fortin (2006), Bardin (2008), Nóvoa (2013), e à utilização de uma entrevista realizada à pessoa da diretora e à utilização de questionários tendo como população alvo a diretora e os docentes de um infantário da RAM.

Esta investigação resulta da premência em compreender e refletir acerca das representações (pessoais, sociais e profissionais) de uma líder de um infantário e do seu “eco” no exercício de uma liderança efetivamente esboçada de desafios e novas experiências. Tratando-se de perceber como coordena e articula as dimensões pessoais, profissionais, sociais no exercício da sua liderança uma organização educativa. Sendo pertinente verificar se as práticas de liderança e conceções da diretora escolar, mediante as suas representações, se rege por princípios e cultura própria onde a permanência de valores é exigida no crescimento do ser humano como ser social.

Consequentemente, numa terceira, e última parte, analisamos os resultados, refletimos e apresentamos deliberações decorrentes da aplicação dos questionários e da entrevista realizada à diretora, mediante as leituras do investigador suportadas pela contextualização das referências teóricas abordadas. A aplicação destes questionários, permitiu-nos desvelar quais os estilos de liderança mais preconizados pela líder e a entrevista permitiu-nos recolher dados e um conjunto de observações sendo que a líder, no seu dia-a-dia, se rege por princípios e valores numa ética coexistente de perseverança e da valorização das relações humanas. Por último é apresentada uma conclusão geral do trabalho.

No título “A Liderança na Perspetiva das Representações Pessoais, Profissionais e Sociais” lê-se a intenção de um projeto que assume um compromisso de entendimento e de mudança de forma reajustável, na confiança de contribuir de alguma

forma para uma melhoria da liderança e das relações grupais numa organização educativa.

I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA

I – Liderança nas organizações

Abordaremos este tema sabendo não se tratar de um conceito novo, pois muitos são os autores que têm investigado e feito um estudo profundo sobre o mesmo de modo a definir a liderança e as suas implicações quer nas organizações empresariais quer nas organizações escolares.

A liderança tem sofrido diversas interpretações teóricas ao longo destes séculos, contudo, não existe “um conceito unívoco de liderança” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 81). Há uma diversidade de abordagens sobre a mesma e a sua pertinência no desenvolvimento das organizações e das sociedades.

De facto, o tema liderança assume, cada vez mais, uma maior relevância nas organizações e tem sido uma das preocupações dos gestores ou líderes ao longo dos tempos. Essa preocupação tem ganho preponderância pelo rápido desenvolvimento tecnológico e pela constante modificação da sociedade onde as organizações escolares enfrentam importantes desafios num processo de transformação e reajustamento de políticas educativas. Revemos a especificidade de uma liderança num quadro contemporâneo de formação “de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (Guerra, 2000, p. 7) mas, sujeitos ao respetivo aparelho político-administrativo.

Podemos considerar que a liderança “constitui uma das mais importantes chaves para o sucesso das organizações” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 14) sendo que não se limita à esfera política mas sim trata-se da descoberta de um propósito comum numa interação entre motivos e valores (Burns, 1978). Neste sentido, somos a acreditar que “o homem vive hoje num mundo plano, em que o poder e a liderança se encontram fragmentados, descentralizados, e em que a automatização e digitalização nos reenviam para uma realidade que muitas vezes nos parece virtual” (Barracho, 2012, p. 21).

Na realidade perante as modificações da sociedade, dos valores e cultura, num contexto em que a educação emerge em significados e a sociedade em que vivemos

encontra-se orientada para o desempenho, na qual produz uma hierarquização de diferenças (Kron, 2014), o líder escolar comumente com toda a sua equipa educativa tem a obrigatoriedade de acompanhar as mudanças, sendo que uma partilha de valores, de conceções e de uma “filosofia comum de educação” (Garai, 2013) torna-se um dos maiores desafios na liderança e gestão de uma organização escolar.

1.1 Conceitos de liderança

Foi no início do século XX com o “aparecimento de teorias científicas relativas à administração e após a realização de alguns estudos organizacionais” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 14) que se despertou o interesse e a importância pelo estudo da liderança.

Perante a diversidade de conceitos apraz-nos apresentar uma tabela relativamente à trajetória das sucessivas orientações dos estudos sobre liderança, no sentido da sua evolução teórica, a saber:

Tabela 1 - Conceitos e significados de liderança (construído a partir de Bass, 1990, cit. in Barracho, 2012)

Conceções de Liderança	Caraterização
Centro de processo grupal	A liderança envolve a proeminência de um ou alguns (poucos) indivíduos sobre outros. Em virtude da sua especial posição no grupo, o líder determina a estrutura, atmosfera, ideologia e atividade de grupo.
Personalidade e seus efeitos	O líder possui qualidades que o distinguem dos seguidores.
Arte de induzir a obediência	A liderança é a capacidade de imprimir a vontade do líder nos seguidores, e de induzir a sua obediência, respeito, lealdade e cooperação.
Exercício da influência	A liderança é uma relação entre líder e seguidores na qual o primeiro influencia mais do que é influenciado. Devido ao líder, os que são liderados agem diferentemente do que fariam sem ele.
Ato ou comportamento	A liderança é o comportamento de um indivíduo que está envolvido na direção das atividades do grupo.
Forma de persuasão	A liderança é a persuasão bem sucedida, sem coerção: seguidores são convencidos pelos méritos do argumento, não pela coerção do líder.
Relação de poder	A liderança é um tipo particular de relação de poder, que se caracteriza pela percepção dos membros do grupo de que outro membro tem o direito de lhes prescrever comportamentos relacionados com a atividade do grupo.
Instrumento de alcance de objetivos	A liderança é um processo de arranjo de uma situação, de tal modo que os membros do grupo, incluindo o líder, podem alcançar objetivos comuns com a máxima economia e o mínimo de tempo, esforço e trabalho.
Efeito emergente da interação	A liderança é um processo de estimulação mútua através do qual a energia humana é usada para a prossecução de uma causa comum.
Papel diferenciado	Cada membro de um grupo, organização ou sociedade ocupa uma posição. Em cada uma delas, espera-se que o indivíduo que a ocupa desempenhe um papel mais ou menos bem definido. O líder desempenha, pois, o papel que lhe é atribuído – que é diferente do

	atribuído aos seguidores.
Iniciação da estrutura	A liderança é um processo de criação e manutenção do padrão de relacionamento e papéis. Ela permite manter a eficácia dos sistemas de decisão.
Combinação de elementos	A liderança envolve aspectos de personalidade, processo de influência, comportamento, poder, etc...

Fazendo uma análise à tabela podemos verificar que o conceito de liderança está relacionado com a personalidade do indivíduo, com a sua capacidade de interagir e comunicar com os outros, com a sua maneira de transmitir a sua dinâmica, o seu saber-fazer bem como o seu saber-estar perante uma sociedade em reconstrução e readaptação. Prevê-se que o líder seja capaz de conduzir, de envolver os seus liderados no seu projeto por forma a garantir o crescimento, o sucesso e a qualidade da organização. O líder tem a aptidão para desenvolver as capacidades (físicas e intelectuais) dos liderados com suporte na transmissão de conhecimentos, de uma cultura e valores (respeito, confiança, cooperação) na construção de um caminho com metas e objetivos comuns de modo a permitir o melhor desenvolvimento da estrutura organizacional.

A liderança segundo Jesuíno (1987) é um “processo mediador entre a formação das normas e a decisão do grupo de onde resulta como consequência que a eficácia da liderança é função das estratégias desenvolvidas no sentido de reforçar ou de mudar as normas do grupo” (p. 214). Segundo este autor o efeito de liderança não pode ser dissociado dos resultados de interação de grupo em que a relação dinâmica que os une depende das normas do próprio grupo, sejam elas explícitas ou implícitas.

Em contrapartida, Carapeto e Fonseca (2006) dizem-nos que a liderança envolve um processo de influência social e é considerada uma qualidade que se aprende e desenvolve. A liderança “inclui um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam os recursos humanos, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso” (p. 85) tendo em conta a satisfação e as necessidades das pessoas envolvidas. De acordo com estes autores a liderança é representada sobretudo pela coragem de inovar e pela capacidade de mobilizar os outros em torno de projetos partilhados. Hodiernamente, as funções atribuídas à liderança são “o planeamento do trabalho, a promoção da mudança, o controlo que assegure os

padrões de qualidade, o apoio ao desenvolvimento dos funcionários, a informação permanente do grupo e a avaliação dos resultados” (p. 87).

Em consequência, Yukl (2010) diz-nos não existir uma definição correta de liderança, porém a maioria das definições refletem a liderança como um processo de influência social. Em suas palavras: *“the assumption that involves a social influence process whereby intentional influence is exerted over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization”* (p. 21). No entanto, reforça a ideia de que a liderança *“is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives”* (p. 26).

De forma similar, Bento e Ribeiro (2013), veem a liderança como um processo de influenciar e apoiar outras pessoas para que elas trabalhem com entusiasmo na obtenção de determinados objetivos. Influência/apoio, esforço voluntário e a conquista de metas resultam nos ingredientes mais importantes numa definição de liderança. De acordo com os autores, a ausência de uma liderança nas organizações escolares, permite concluir que estas seriam apenas uma confusão de pessoas e equipamentos. Assim sendo, para que a liderança seja eficaz e com ela se obtenham os melhores resultados é necessário termos em conta

- a) o líder: os seus valores e suas convicções, a disponibilidade para o grupo, a maneira de comunicar e 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;
- e, c) o contexto: o ambiente de trabalho, espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros (pp. 18-19).

Afonso (2010) na linha de Bento e Ribeiro (2013) salienta que o conceito de liderança emerge rodeado de diferentes definições e no seu entender a liderança é um “processo de influência, no sentido de conjugar esforços em prol dos objetivos organizacionais” (p. 2). A liderança que se diz “baseada em valores aduz a necessidade de o líder ser íntegro, ético e respeitador, cultivando a competência em ouvir de forma ativa e focalizando-se nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores” (p. 67).

Por outro lado, Rego e Cunha (2004) caracterizam a liderança pela “emotividade, pelo traço humano e social, pelo longo prazo, pela mudança, pela inovação, pela originalidade, pela rutura com o statu quo” (p. 332). Deste modo, aludem para o facto

de as organizações terem a necessidade de “pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a «irem mais além» e a adotarem comportamentos espontâneos, inovadores e de cidadania” (p. 234).

No seguimento deste pensamento, salientemos, Kouzes e Posner (2009) que nos dizem que a liderança pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer altura não existindo preocupações com questões raciais ou religiosas nem impedimentos étnicos ou culturais. A liderança encontra-se no dia-a-dia de todos e de cada pessoa, considerando um conjunto identificável de capacidades e competências que tem a ver com o comportamento do líder, ou seja, tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz. Nesta amplitude reconhece cinco práticas para uma liderança exemplar, a saber: mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade. Os autores consideram a busca da liderança uma busca interna, isto é, o líder necessita descobrir-se a si mesmo de modo a que o seu autodesenvolvimento permita adquirir a confiança necessária para liderar, notando-se que o “instrumento da liderança é a própria pessoa e o domínio da arte da liderança vem do domínio do próprio” (p. 376). Assim sendo, “os líderes tem de apelar à sua própria determinação se querem mobilizar os recursos pessoais e organizacionais necessários” (p. 382) para manter a esperança viva mesmo nos tempos mais difíceis, sendo que “a liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional” (p. 384).

Em contrapartida, o termo liderança para Barracho (2012) designa em simultâneo “a estrutura de autoridade e o conjunto de comportamentos dos sujeitos que ocupam a posição de líder e cuja função é a de organizar a persecução de um objetivo comum” (p. 62). Deste modo, considera que a liderança não é uma qualidade do indivíduo, mas sim “uma relação complexa entre algumas variáveis: as características do líder, as suas atitudes, as suas necessidades e as características pessoais dos elementos do grupo, características da organização e, por último, o ambiente económico, social e político” (p. 55).

Com efeito, Rocha (2007) diz-nos que a liderança depende “da natureza do trabalho, do grupo e dos seus membros individualmente considerados, do meio e da personalidade do líder” (p. 75). Neste sentido, Fraga (2013) refere ser deveras fundamental que os “líderes apresentem os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, para que os seus liderados mostrem o comportamento desejado” (p. 151).

Numa perspectiva de representatividade social, Sergiovanni (2004a) diz-nos que a visão de liderança parece fazer sentido “quando as ideologias formais, e também nos propósitos e personalidades dos líderes” (pp. 119-120). No seu entender para que a liderança funcione, tanto os líderes como os seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca. Este autor desenvolve uma perspectiva de escola como organização em que reclama uma liderança especial, que designa como “liderança moral”, em que enfatiza as “pessoas”, a “comunidade” e os “valores” como os seus traços mais marcantes. Vejamos, algumas ideias do próprio autor:

Precisamos de uma teoria de liderança baseada em ligações morais. As ligações morais surgem dos deveres que os professores pais e alunos aceitam e as obrigações que têm uns para os outros e para com o seu trabalho. As obrigações resultam de compromissos comuns a valores e crenças partilhadas. As ligações morais têm por base normas culturais e não necessidades psicológicas. Por esta razão, são mais fortes que ligações extrínsecas ou intrínsecas. (...) A liderança baseada em autoridade moral apoia-se em ideias, valores e compromissos. Procura desenvolver um espírito de partilha que leva os pais e presidente do conselho executivo, professores e alunos a reagir por motivos internos. (p. 60)

A liderança escolar deve estar direcionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados (p. 120).

Sergiovanni (2004a) tal como Costa (2000) advoga que a prática de uma liderança como pedagogia é a que mais se coadjuva com a escola na medida em que esta liderança por parte do diretor ou presidente do conselho executivo, consoante o nível de ensino a que se reportam, responsabiliza-o no compromisso de construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus objetivos. Em sua opinião

as raízes da liderança escolar alcançam não só a voz moral da comunidade e o papel do presidente do conselho executivo, mas também os nossos compromissos pessoais como pais, professores e presidentes do conselho executivo de fazer o melhor para as nossas crianças; aceitar a necessidade de praticar liderança como pedagogia, como parte das suas responsabilidades e do seu papel (Sergiovanni, 2004a, pp. 135-136).

Por outro lado, Fullan (2003) diz-nos que cada líder pode tornar-se mais eficaz se “conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham” (p. 13). Para o autor a

liderança é necessária por forma a resolver os problemas os quais não têm respostas fáceis. Assim sendo, “a liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (p. 14). Ao refletir sobre as questões da liderança das escolas, numa cultura e num mundo em constante mudança, faz uma aproximação às perspetivas de Sergiovanni (2004a), quando apresenta o “objetivo moral” como um dos aspetos da estrutura concetual da mudança. Diz-nos que perante cenários de instabilidade é possível progredir e apresentar inovações com base numa estrutura teórica que permita refletir e liderar qualquer mudança complexa, contudo, “a liderança é difícil numa cultura de mudança porque o desequilíbrio é frequente” (p. 18). O autor dá ênfase a um aspeto o qual está ligado à questão do diálogo: “as relações”, e diz ser necessário “um objetivo moral, uma compreensão do processo de mudança e boas relações se quisermos criar e partilhar conhecimentos” (p. 18). Vejamos algumas opiniões do autor:

Em resumo, objetivo moral significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo. (...) o objetivo moral está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade e descoberta dessa viagem (p. 18). (...) Se o objetivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda, dado que sem elas não vamos a lado nenhum. No passado se perguntássemos a alguém dentro de uma empresa de sucesso o que tinha provocado o êxito, a resposta seria “As pessoas”. Mas isso só é parcialmente verdadeiro: na verdade, são as relações que fazem a diferença (Fullan, 2003, p. 57).

Hodiernamente, urge desenvolver princípios inerentes à “gestão da mudança” (Fraga, 2013) e da liderança para que se conduzam as escolas a uma aprendizagem e se assista a uma “revolução” de conhecimentos e atitudes numa sociedade complexa e problemática. A liderança deverá estar orientada para a melhoria progressiva da organização essencialmente nos aspetos relacionais e humanos, sendo que para

ser assumida dentro das escolas é necessário que se criem estruturas que permitam o exercício da liderança, para que todos os elementos da comunidade educativa possam participar nas tomadas de decisão, assumam a responsabilidade por projetos, se sintam identificados e motivados, ou seja, se tornem elementos facilitadores da mudança e da inovação (Bento & Ribeiro, 2013, p. 20).

1.2 Estilos de liderança

No entender de Bento e Ribeiro (2013) só a relativamente pouco tempo que se começou a reconhecer a influência e o impacto da liderança nos contextos organizacionais educativos. Segundo estes autores existe consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende, somente, de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de ação.

Neste sentido, Revez (2004) refere que presentemente é exigido que o líder seja capaz de exercer uma liderança baseada num conhecimento múltiplo para melhor poder agir. Assim,

espera-se de um líder eficaz que: (a) se conheça muito bem a si próprio; (b) tenha capacidade de percepção para conhecer cada membro do seu grupo; (c) possua uma percepção subjetiva para melhor trabalhar com valores, sentimentos ou emoções frequentemente implícitos à dinâmica do grupo; (d) tenha um rigoroso conhecimento da situação; (e) logre de conhecimentos de investigação e de diferentes teorias de liderança e (f) tenha intuição para escolher o estilo que melhor se adapte às suas características individuais e à situação que vai ser influenciada (p. 129).

No entanto, para Rocha (2007) a chave de uma liderança de sucesso está em “identificar o grau de maturidade dos seus seguidores e adotar um estilo adequado” (p. 73) sendo que os líderes bem-sucedidos são aqueles que “são capazes de adaptar o seu comportamento às situações e, em especial, aos seus colaboradores” (ibidem, p. 73).

Na perspetiva de Fraga (2013), o conjunto de estilos que geralmente é utilizado por uma chefia

condiciona a forma como esta é percebida pela sua equipa, enquanto líder. Na maioria das situações, adotam-se sobretudo estilos que parecem surgir de uma forma natural e espontânea, facto que se prende fundamentalmente com as competências e motivos de cada pessoa (p. 160).

Foi com base em estudos e investigações por diversos autores¹ que o conceito de liderança e efetivamente o conjunto de estilos tomaram relevo dentro das organizações promovendo uma abertura para a mudança e iniciativa para o progresso e bem-estar das

¹ Kurt Lewin, Ronal Lippitt e Ralph White desenvolveram a teoria da liderança entre 1930 e 1940 (Owens,1976; Ciscar e Uria, 1986; Jesuino, 1987; Álvarez, 1988; Cabral, 1989 e Alves, 1993 e Barbosa, 1999) cit. in Revez, 2004

mesmas. Contudo, foi com Kurt Lewin que os primeiros estilos descritivos da conduta do líder têm a sua gênese (Revez, 2004).

Kurt Lewin, segundo a sua teoria, defende três estilos de liderança: Autocrático, Democrático e Liberal ou *Laissez Fair*.

O **líder autocrático** é aquele que “fixa as diretrizes e determina os métodos para a realização das tarefas sem recorrer à participação do grupo. É um líder dominador e castrador” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

De acordo com Revez (2004), no estilo autocrático é o líder que determina a política a seguir pela escola no qual dispensa todos os processos de participação dos professores. Assim sendo, “toda a dinâmica do grupo é estruturada a partir da sua ação, é ele que fixa os objetivos e decide os recursos a aplicar, institui as normas, exercendo pessoalmente um controlo sobre a realização das atividades” (p. 130).

O **estilo democrático**, segundo Bento e Ribeiro (2013) e no seguimento dos trabalhos de Lewin, caracteriza-se pela participação de todos os liderados em cada etapa do processo de funcionamento da organização. Parafraseando os autores:

A iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado são respeitadas e tidas em conta nas tomadas de decisão. O líder democrático fomenta a partilha e o trabalho em equipa. Assiste, estimula e participa no trabalho com todos os elementos do grupo (p. 17).

É um estilo caracterizado como “um estímulo à participação na definição de políticas e estratégias, bem como no processo de tomada de decisões, deixando espaço à autonomia e liberdade aos membros da organização” (Revez, 2004, p. 131).

O **estilo Liberal ou *Laissez Fair*** caracteriza-se por não existir regras onde “os liderados têm liberdade para tomar decisões, distribuir tarefas, quase sem consultar o líder. Quem decide o que fazer, como fazer e quando fazer é o grupo. (...) é desmotivador e gerador de desapego à organização” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

Portanto, segundo Revez (2004), verifica-se uma diluição da ação do líder e do seu poder em que o diretor renuncia ao exercício da autoridade e os membros da organização dispõem de ampla liberdade para atuar que por vezes sob esta atitude, escondem-se, “incompetência profissional e incapacidade para dirigir o grupo e a própria organização” (Revez, 2004, p. 130). A ausência de um líder/diretor torna-se “geradora de insegurança e sensação de impotência, o que leva a um desânimo geral e a uma diminuição do rendimento” (ibidem, p. 130).

Todavia, foi na década de setenta do século XX que Owens (1976) acrescentou dois novos estilos de liderança, como sendo: o Burocrático e o Carismático (Bento & Ribeiro, 2013; Revez, 2004).

O **líder burocrático** preocupa-se com “a parte burocrática, com o cumprir a lei descurando as necessidades da organização e da sua equipa” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 18). Este estilo de liderança, de acordo com (Revez, 2004), é utilizado pelos diretores que tem dificuldade em colocar de lado a burocracia e enfrentar a falta de autonomia. O líder limita-se a “ocupar um cargo e a exercer uma liderança legal. A sua relação é, por regra, objetiva e geradora de um ambiente de obsessão pela estrita interpretação da legislação” (Revez, 2004, p. 131).

O **líder carismático** constrói “uma grande afinidade com a equipa, para além dos bons conhecimentos técnicos e profissionais que possui” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 18). É um líder que “consegue ter a capacidade de perceber e compreender, bem assim como construir interesses, valores e expectativas nos seus seguidores” (Bass, 1985 cit. in Barracho, 2012, p.167).

No entender de Revez (2004) este estilo é próprio dos líderes que possuem “um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, bastante superiores aos dos restantes membros da organização, os quais tendem, naturalmente, a admirá-lo e respeitá-lo” (p. 131).

Em consequência, Afonso (2010) vem dizer-nos que a liderança carismática na sua essência visa a procura de um líder eficaz dotado de características “supremas capazes de influenciar e estimular os subordinados através de uma inspiração divina” (p. 70). Menciona que estes líderes têm uma elevada necessidade de poder, possuem uma elevada autoconfiança e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias.

Indo ao encontro do exposto, Yulk (1989) refere oito indicadores da liderança carismática, a saber:

1. A confiança dos seguidores na retidão das crenças do líder;
2. Semelhança entre as crenças dos seguidores e as do líder;
3. Aceitação inquestionável do líder pelos seguidores;
4. Afeição dos seguidores para o líder;
5. Obediência voluntária ao líder;
6. Envolvimento emocional dos seguidores na missão da organização;
7. Objetivos de desempenho mais elevados por parte dos seguidores;
8. Crença dos seguidores de que são capazes de contribuir para o sucesso da missão do grupo (cit. in Afonso, 2010, p. 70).

Por sua vez Barracho (2012) [que comunga das ideias de Afonso (2010)] alega-nos que o líder carismático é autodeterminante a seguir as suas orientações, sendo enérgico e autoconfiante, podendo por vezes perder, no entanto, não é um perdedor. É um líder que apresenta fortes linhas estruturais do ego (é senhor e não o escravo das organizações, senhor do seu próprio destino) preocupando-se com o seu desenvolvimento e com o dos outros.

Tendo em conta esta perspetiva, Lourenço e Ilharco (2007) vêm dizer-nos que este líder protagoniza uma visão e articula-a de forma a garantir, de uma maneira clara e bem definida, um futuro melhor para toda a sua equipa.

Indubitavelmente surgiram novas teorias e conceitos ao longo dos tempos os quais foram experienciados e focalizados dentro das organizações. Certamente, os fatores humanos, sociais e políticos influenciaram para que uns tivessem maior e/ou menor êxito quer no desempenho e conduta do líder quer na orientação da organização. Foi com Getzels e Guba (s.d) que surgiu um modelo descritivo de tipos de liderança com implicações situacionais e contextuais (Revez, 2004), sendo que liderar “(...) *is to engage in an act which initiates a structure in interaction with others, and that "to follow" is to engage in an act which maintains a structure initiated by another*” (Getzels & Guba, 1957, p. 435).

Getzels e Guba (1957) enuncia dois modelos distintos: o estilo nomotético em que “o líder enfatiza a estrutura institucional da organização (...) o exercício dos papéis e funções é estabelecido em função dos objetivos” (cit in Revez, 2004, p. 135); o estilo ideográfico em que o líder “valoriza essencialmente os indivíduos e a satisfação dos seus interesses e necessidades pessoais. O aspeto relacional e o bem estar social são as preocupações fundamentais do diretor que aplica este tipo de liderança” (ibidem, p. 135).

Consequentemente e na sequência deste protótipo surgem dois grandes conceitos de liderança, a saber: a liderança transacional e a liderança transformacional, os quais foram desenvolvidos por Bass (1985) na década de oitenta (Afonso, 2010, p. 89).

Na **liderança transacional**, segundo Bass (1988), o líder interessa-se por identificar as exigências da tarefa de modo a serem alcançados os resultados esperados, sendo que nesta liderança são intrínsecos três fatores: “(1) clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas, (2) monitorização dos subordinados e ações corretivas para assegurar que o trabalho é corretamente executado e (3) punições e outras ações corretivas quando há desvios face a normas de desempenho” (cit. in Barracho, 2012, p. 173). Esta liderança “envolve a atribuição de recompensas aos

seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, então lhes clarificando como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho” (Bass, cit. in Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2007, p. 372).

No entanto, Burns (1978) refere que a liderança transacional é descrita como sendo uma política de troca onde os líderes transacionais baseiam o seu poder na autoridade que lhes provém da posição hierárquica com a finalidade de troca de coisas valorizadas. Este tipo de liderança motiva os seguidores pelo fato de apelar ao seu próprio interesse. No entanto, salienta que os verdadeiros líderes induzem os seus seguidores a agir de acordo com os valores e as motivações de ambos.

Todavia, Miller e Miller (2001) numa referência à educação, salienta-nos que a liderança transacional é um processo de troca, ou seja, a interação entre professores e administradores é episódica, de curta duração e limitada a uma operação de troca. Citemos os autores: *“a leadership in which relationship with teachers are based upon an exchange for some valued resource. To the teacher, interaction between administrators and teachers is usually episodic, short-lived and limited to the Exchange transaction.* (cit. in Bush, 2013, p. 119).

Efetivamente, a **liderança transformacional** possui como pedra basilar da sua dinâmica a “motivação dos seus seguidores, por forma a que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder” (Revez, 2004, p. 136). Segundo Revez (2004) é reconhecido a este líder a intenção de promover a superação dos interesses pessoais imediatos em prol da organização.

No mesmo pressuposto, Bass (1985) refere que o líder transformacional é aquele cujo estilo de liderança se baseia na motivação dos liderados em direção “a objetivos transcendentais e o alcance de elevados níveis de autorrealização em detrimento da satisfação imediata dos interesses pessoais, gerindo a informação de um modo diferencial e longe de padrões democráticos” (cit. in Barracho, 2012, p. 166). Para o autor um líder que desenvolva aptidões de planificação estratégica, adote uma atitude dinâmica e empreendedora ao estabelecer metas e objetivos, bem como ajude a gerir as complexas mudanças para papéis e responsabilidades novas, mantém sempre uma importante postura de educador (Revez, 2004, p. 138).

Analogamente, Rego (2006) comunga da opinião de Burns (1978) ao referir que a liderança transformacional é um processo de influência baseado num conjunto de valores e comportamentos onde o líder salienta os interesses da organização e leva os

seus colaboradores a ultrapassar os seus interesses pessoais em torno de um objetivo final coletivo. Desta forma, consegue o empenhamento dos colaboradores o que perfaz uma geração de mudanças e leva a elevados desempenhos “conseguindo veementes transformações organizacionais” (Rego & Cunha, 2004, p. 234). De acordo com este autor a liderança transformacional envolve seis comportamentos, a saber: primeiro: o líder articula uma visão; segundo: o líder dá o exemplo procurando ser um modelo de conduta; terceiro: o líder transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores; quarto: o líder promove entre os colaboradores a aceitação dos objetivos da equipa/organização; quinto: o líder trata os colaboradores como entidades singulares; sexto: o líder estimula intelectualmente os seus colaboradores. Citemos o autor: “Os líderes transformacionais suscitam sentimentos de confiança e respeito nos seus seguidores, e criam-lhes a motivação para executar tarefas que ultrapassam aquilo a que estão obrigados” (Rego, 2002, p. 180).

Em correlação, Figueira (2010) vem dizer-nos que segundo os teóricos a liderança transformacional está estreitamente relacionada com a mudança de valores, crenças e necessidades dos seguidores, em que os líderes transformacionais “identificam-se a si mesmo como agentes de mudança, destemidos que acreditam nos indivíduos, são movidos por valores pessoais e incessantes aprendizes, têm a habilidade de liderar na complexidade, na ambiguidade e na incerteza” (p. 71). Para este autor a liderança transformacional tem como característica principal “o âmago do líder no desenvolvimento, envolvimento e transformação da sua equipa, através de estímulos intelectuais, de uma comunicação inspiradora, proporcionando uma visão motivadora e moral de elevado desempenho e de valorização da grandeza humana do seguidor” (pp. 67-68).

Neste sentido, Barracho (2012) salienta que a liderança transformacional surge como um estilo de liderança o qual é influenciado pela personalidade do líder enquanto sujeito, sendo caracterizada por traços como a autoconfiança e autodeterminação. Nesta liderança o líder tem visão, “é dono do seu próprio destino e tem uma gama de talentos que o faz atravessar com sucesso épocas pouco favoráveis e de diversidade” (p. 167).

Por conseguinte, na perspectiva de Revez (2004) as organizações escolares num cenário de reflexão sobre os métodos dinamizadores dos processos de mudança, a liderança transformacional “pode exercer um papel fundamental ao influenciar culturas e práticas mediante a aplicação de argumentos válidos e da sugestão de rumos concretos” (p. 138). Segundo este autor o diretor considerado transformacional, “como

forma de ajudar as escolas a gerir e a integrar os processos de mudança, pode influenciar como um garante de certos valores de instituição e ter igualmente uma função prática” (ibidem., 138). Este autor argumenta que o líder transformacional utiliza de modo eficaz um poder com motivos socializados, “na medida em que o percebe como algo que pode ser criado e distribuído aos seguidores, sem que tal atitude signifique o prejuízo da autoridade do próprio líder” (p. 140).

A liderança transformacional, nas organizações escolares, é a que mais poderá alcançar uma maior eficácia se os seus órgãos de gestão ou gestores se aproximarem deste tipo de liderança, desta forma será um contributo para a melhoria da qualidade das instituições escolares. Este autor corrobora com a ideia de que a qualidade educativa se consolida quando a escola possui conhecimentos dos interesses e expectativas de todos aqueles a quem serve e se organiza nos seus processos internos de maneira a conseguir responder-lhes o mais adequadamente possível. Aponta para a criação de um novo paradigma de gestão fundamentado numa “mudança cultural dos comportamentos de condução das escolas” (Revez, 2004, p. 173) para que esta mudança possa gerar por si própria uma “inovadora noção estratégica, contemplando todas as dimensões sistémicas da escola” (ibidem, p. 173) e envolvendo a escola no seu próprio projeto de mudança.

Salientemos, que nos dias que correm, cada vez mais se ouve falar de emoção e inteligência emocional (Barracho, 2010) na liderança das organizações havendo “um claro reconhecimento de que a razão e as emoções/paixões não são incompatíveis” (Cunha et al., 2007, p. 123) o que nos leva a pensar numa “economia do conhecimento” (Barracho, 2010) que gera a “necessidade de selecionar e recrutar cada vez mais gestores altamente qualificados” (Barracho, 2010, p. 187), numa premissa de florescer as organizações e desenvolver as sociedades.

Neste entendimento e no desenvolvimento das suas ideias Goleman, Boyatzis e McKee (2011) defendem que “o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (p. 25). Goleman (1999) diz-nos que o líder é a “fonte-chave” do tom emocional da organização sendo que a transmissão de energia emocional num grupo leva a que o líder seja o piloto da organização e estabeleça o seu rumo e a direção. O autor refere que a criação de laços é fundamental para a formação de relações fortes e úteis dado que as organizações “podem murchar ou podem florescer, dependendo da eficácia dos líderes (...)” (Goleman et al., 2011, p. 25).

Para Goleman *et al* (2011) os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos e têm o poder máximo de dirigir as emoções de todos, sendo que a chave para que a liderança primal funcione se encontra na “*inteligência emocional* dos líderes, na forma como os líderes gerem as suas emoções e as relações com os outros” (pp.25-26). Parafrazeando os autores:

Os estados emocionais e as ações dos líderes influenciam o comportamento dos subordinados e, portanto, o seu desempenho. A capacidade dos líderes para gerirem os seus estados de espírito e para influenciarem os estados de espírito dos outros já não pode ser considerado um assunto pessoal, é um fator que determina os resultados do negócio (p. 38).

Goleman *et al* (2011) preconiza um modelo de competências onde engloba dezoito competências as quais se abrigam sob quatro dimensões: autoconsciência; autogestão; consciência social e gestão das relações.

Desta forma realça que a eficácia da liderança se alicerça em diversas características da personalidade e competências no qual refere que as pessoas estando sob orientação de um líder emocionalmente inteligente, sentem-se apoiadas e capazes de partilhar ideias no qual “aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar. Constroem elos emocionais que as ajudam a permanecer centradas no que é importante, mesmo que o ambiente seja de mudança e de incerteza” (Goleman et al., 2011, p. 40). Assim, as principais funções de um líder passam por gerar entusiasmo, otimismo e paixão pelo trabalho a realizar bem como em cultivar um ambiente de cooperação e confiança. Parafrazeando Goleman *et al* (2005): “uma das principais ações do líder passa por conduzir as emoções coletivas dos seus seguidores de forma a conseguir resultados e efeitos superiores ao simples desempenho das tarefas” (cit. in Lourenço & Ilharco, 2007, p. 223).

Naturalmente, os estilos de liderança na perspetiva de Bento e Ribeiro (2013) podem ser alterados consoante a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, como também, a fase em que se encontra. Cabe, assim, a cada líder escolher qual o tipo de liderança que mais se adequa às suas características, aos objetivos e ideais da organização. Igualmente, Fullan (2003) revela-nos que os líderes podem aumentar a sua eficácia se trabalharem “continuamente as cinco componentes da liderança – se perseguirem um objetivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência – com energia, entusiasmo e confiança” (p. 22). Também, Afonso (2010)

salienta que os líderes eficazes influenciam os seus liderados através da comunicação utilizando as emoções para facilitar a razão. Emocionam-se de forma inteligente e estabelecem linhas de ação estimulantes por forma a motivar, a desenvolver e reconhecer os seus colaboradores, adotando comportamentos autênticos de liderança.

Desta forma, Barcelos (2008) argumenta que uma liderança dinâmica e flexível além de possibilitar a avaliação dos liderados nos fatores de motivação, capacidade e experiência, determina qual a combinação de estilos é a mais apropriada num determinado momento.

Em nosso entender a liderança transformacional será a mais presente e a mais indicada para o desenvolvimento das organizações escolares numa sociedade a qual faz face a “transformações e reconfigurações” (Cardoso, 2006), na medida em que permite o crescimento de todos os seus membros (líder e liderados), quer na partilha de conhecimentos, valores e cultura quer no desenvolvimento de competências. Esta liderança permite a acoplagem de ideias entre os membros e a centralização numa mudança de qualidade o que possibilita o desenvolvimento das estruturas da organização. É determinante o conhecimento das características da organização e sentido de visão na prossecução dos objetivos organizacionais para que o crescimento da organização seja um êxito.

1.3 Liderança no contexto escolar

1.3.1 O líder escolar

O papel do líder no seio das organizações tem vindo a sofrer profundas e contínuas mudanças em virtude de novos desafios Barracho (2012) trazidos pela complexidade do mundo em que vivemos.

Barracho (2012) realça o fato das organizações evidenciarem uma maior consciencialização na gestão da diversidade dos seus membros tentando procurar um equilíbrio harmonioso entre a diversidade, a estrutura social e “uma forte cultura organizacional, assente em valores e crenças partilhadas que permitem manter a coesão grupal” (p. 131). Nesta perspetiva, o autor diz-nos que cabe aos líderes assumir o papel de fronteira “permitindo assim promover a igualdade de oportunidades no acesso a lugares de direção, evitando a discriminação, nomeadamente nos processos de

recrutamento, seleção e promoção” (ibidem., p. 131). Reforça a ideia de que a experiência como pessoa ao longo da vida reveste-se de importância no desenvolvimento do tipo de líder, nomeadamente pela diferenciação de traços individuais.

Para este autor um líder eficaz será aquele que contribua para a eficácia do grupo de trabalho no seio da organização em que o líder é eficaz se “contribuir para a eficácia de um grupo, a qual é definida em função dos objetivos organizacionais” (p. 178). Revigoriza que a liderança é a capacidade de influenciar os liderados salientando o fato de que o processo de influência não é unidirecional. Neste entendimento, assenta a ideia de que o líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o comportamento do líder, a saber: “se a essência da liderança é a capacidade de influenciar os liderados, há que fazer notar que, estes por sua vez, influenciam o comportamento do líder” (p. 48).

De facto, as funções de direção têm mudado em todas as organizações sendo que na ótica de Rocha (2007) não se trata duma perda de poder, mas “da reconstrução de nova base de poder, já não assente na hierarquia, mas na capacidade de mobilizar e motivar os funcionários” (p. 76).

Neste sentido, Fullan (2003) salienta que cada líder, diretor (a) pode tornar-se mais eficaz se conseguir “concentrar-se num pequeno número de aspetos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura concetual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio (a) e para todos quantos com ele (a) trabalham” (p. 13). Assim sendo, revela-nos que os líderes eficazes “alimentam constantemente a interação e a resolução de problemas objetivos e definidos, revelando igualmente algum tato e cuidado em relação aos consensos fáceis” (p. 17). Para o autor os líderes precisam de aprender a confiar nos processos que estabeleceram com os restantes membros organizacionais e procurar padrões promissores tentando definir e identificar procedimentos para maximizar a partilha de conhecimento fazendo disso uma prioridade.

Bass (1988) desenvolve uma investigação no campo educativo e segundo este, um dos indicadores fundamentais para a qualidade educativa é o tipo de liderança exercido pelo diretor. Neste sentido, Sergiovanni (2004a) refere que as raízes da liderança escolar têm de ser orientadas pela construção da comunidade e assim sendo todos temos de estar à altura do “desafio da liderança escolar como a nossa vocação. A essência da liderança é no fim de contas, a ação” (p. 136). Segundo o autor a

administração escolar tem de ter em conta não só os critérios de competência técnica, mas também os critérios de obrigação pública. Indiscutivelmente é nas raízes da responsabilidade do papel de diretor que encontramos as raízes de uma liderança escolar que se resume a “um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola” (Sergiovanni, 2004a, p. 126). Com efeito,

Os presidentes do conselho executivo preocupam-se o suficiente com a escola, os valores e os objetivos em que esta assenta, os alunos que servem, os pais que representam, os professores de quem dependem para fazer o que for preciso para, por um lado, proteger os valores e objetivos escolares e, por outro, capacitar a sua concretização (Sergiovanni, 2004a, p.129).

Sergiovanni (2004a) assenta na ideia de que o diretor de escola deve liderar promovendo uma cultura de escola assente em valores e convicções de modo a conceber e desenvolver um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa, de modo a envolvê-la nas atividades, nas decisões e na orgânica da vida da escola.

Em detrimento do já exposto, Weindling (1990) aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de diretor, a saber:

a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente para resolver problemas; capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos (cit. in Barroso, 2005, pp. 150-151).

Assim, na perspetiva de Bento e Ribeiro (2013) um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a sua escola, saber comunica-la a todos os elementos da comunidade educativa de modo a conseguir que estes a adotem e se mobilizem para a concretizar. Para os autores uma liderança eficaz, em contexto escolar, presume que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e das pessoas que a compõem. Com efeito, defendem que a eficácia de cada escola depende do desenvolvimento de uma personalidade institucional contextualizada pelo ambiente que a rodeia e onde uma cultura de escola única possa despontar. Não obstante, acreditam que as escolas mesmo

obedecendo a diretrizes do poder central, regional e local, têm a possibilidade de adequar a liderança às suas especificidades.

Em consequência, Costa (2000) refere que uma liderança exercida nas escolas deverá ser educativa e pedagógica, constituindo-se como um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica nas escolas e como objeto da própria ação pedagógica.

Posto isto, cabe a cada líder conhecer-se a si próprio, e ajustar-se à realidade e às respetivas mudanças para que a sua liderança seja eficaz e progressiva indo ao encontro do crescimento da estrutura organizacional pois “o líder não é só o que é mas também e essencialmente o que mostra e o que transmite e como o transmite” (Lourenço & Ilharco, 2007, p. 186). É fundamental centrar-se nas pessoas, nas relações interpessoais e nortear-se por princípios e valores não só individuais mas coletivos de modo a formar um grupo coeso, com a preocupação no bem-estar e satisfação de todos os indivíduos, por forma a desempenharem e desenvolverem a organização da qual fazem parte. Queremos crer que num processo de liderança “o homem se identifica com a sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história” (Freire, 2003b, p. 31).

1.3.2 Liderança e género

Cada pessoa tem as suas aspirações pessoais, os seus objetivos, as suas preferências, as suas características de personalidade, os seus talentos e habilidades. Cada pessoa é única e ímpar (Chiavenato, 1997, p. 145).

Precedentemente referimos que cada vez mais o tema “liderança” assume uma maior relevância na nossa sociedade e a ocupar um lugar de destaque nas nossas organizações. Atualmente estamos perante um momento de constelação de interesses (Carapeto & Fonseca, 2006) no qual o ritmo e as exigências da sociedade primem para mudanças e desempenho de serviços de qualidade. Logo, podemos afirmar que “o desenvolvimento da liderança é o autodesenvolvimento. Completar o desafio da liderança é um desafio pessoal e diário para todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, p. 19).

Notavelmente, após a revisão de literatura sobre esta temática, pudemos apurar que foram realizados vários estudos neste âmbito e que a questão sobre a influência do género na liderança revela-se no mínimo complexa.

A sociedade está continuamente diante de um processo de reestruturação, cultural e social, e o interesse pelo desempenho de uma liderança eficaz reside na capacidade de comunicar, de resolução de problemas e na contribuição de uma filantropia organizacional. No entanto, a aparente igualdade de oportunidades leva-nos a ressentir alguns contratemplos nas práticas da liderança onde por vezes ainda persiste mentalidades arcaicas as quais fazem a diferenciação de géneros sendo que a masculinidade produz um efeito mais autêntico num individualismo diferenciado e capacitado de líder. De acordo com Alvesson e Billing (s.d):

só em meados dos anos 90 um grande número de investigadores se aperceberam que as organizações não são apenas compostas de componentes neutrais de género, mas habitadas por homens e mulheres, e que as organizações são caracterizadas por práticas relacionadas com o género, valores, objetivos, lógicas, linguagens, etc. (cit. in Teles, 2009, p. 27).

Com as transformações hodiernas e os modos de vida que a contemporaneidade fez surgir (Ferreira, Machado e Ribeiro, 2007) leva-nos a repensar os direitos humanos e a dimensão ética do trabalho educativo e colaborativo de ambos os géneros, pois como nos refere Ferreira *et al* (2007) a diferença e a diversidade são dimensões importantes da vida humana.

Nesta ótica, Silva (2011) salienta o facto de em cada sociedade os homens tal como as mulheres aprendem a ser aquilo que a sociedade espera deles, ou seja, assumem uma identidade de género caracterizada por comportamentos, atitudes e práticas a que se dá o nome de papel de género.

Consequentemente, Barracho e Martins (2010) referem que a primeira abordagem à equidade de género, vigente entre os psicólogos na primeira metade do séc. XX, defende a existência de diferenças inatas e estáveis entre os sexos, conceptualizando o género como uma propriedade estável, inata e bipolar de diferenciação sexual com um carácter determinista. Segundo os autores o género é um processo ativo, criado quando as pessoas interagem umas com as outras, sendo que nesta perspetiva, o género é resultado de uma construção social. Portanto, a vertente da construção social do género enfatiza a ideia de que é preciso conhecer primeiro o que é

que as mulheres e os homens fazem nas diferentes sociedades e como isso vai determinar a sua posição na estrutura social.

Os autores, também, referem que os papéis sociais são expectativas socialmente partilhadas relativas a pessoas que ocupam uma certa posição social ou são membros de uma dada categoria social sendo que os papéis de género são crenças consensuais acerca dos atributos dos homens e das mulheres. Desta forma acreditam que as pressões externas aos indivíduos favorecem um papel de género consistente em termos comportamentais, e por conseguinte, “as pessoas internalizam expectativas culturais relativamente ao seu sexo e motivam-se intrinsecamente para agirem de forma consistente com os seus papéis de género” (Barracho & Martins, 2010, p. 116). Salientam, que apesar de se verificarem algumas mudanças nos papéis de género masculino e feminino, conseqüente da entrada da mulher no mundo do trabalho, as mudanças são melhor evidenciadas no sector público do que na vida privada dado que “a entrada em força numa escola de massas alterou (...) a imagem que a rapariga tinha de si mesma, tornando-a consciente da sua participação no processo de mudança da aquisição de capacidades e instrumentos” (Tarizzo & Marchi, 1999, p. 9).

Por conseguinte, Tarizzo e Marchi (1999) revelam que ambos os líderes são eficazes quando o seu papel de liderança é coerente com o seu género e com os pressupostos da congruência de papel, sendo que “os líderes tiveram um desempenho mais eficaz quando o papel de líder que ocupava era congruente com o papel de género” (p. 142). Os estilos de liderança não podem ser avaliados tendo em conta o género do líder ou outras variáveis não diretamente relacionadas com o exercício da liderança. Na verdade, o que se assume como evidente é que as caracterizações modernas de liderança eficaz se tornam mais concordantes com o papel de género feminino, pelo qual se pressupõe “a erosão da desvantagem da liderança feminina” (p. 152). Porém, o homem na atualidade permanece associado a um estilo de liderança antiquado o qual não se encaixa nas necessidades das organizações contemporâneas.

Para os autores a visão contemporânea de uma boa liderança enfatiza “uma redução da hierarquia e uma mudança de papel do líder que se apresenta mais como uma figura de «coach» promovendo o trabalho em equipa, a capacidade de «empowerment» e apoio aos colaboradores” (Tarizzo & Marchi, 1999, p. 152). De acordo com os mesmos poder-se-á dizer que a entrada da mulher no mercado de trabalho não foi seguida de mudanças nas representações de género e que os

estereótipos femininos continuam a depender muito do contexto por estarem associadas a um determinado papel social.

Todavia, Eagly e Johnson (1990) revelam que em estudos organizacionais as tendências associadas ao estereótipo de género minimizam-se porque o género face à precedência do papel da liderança, perde o seu carácter moderador transformando-se numa influência de «background». Remetem para o facto de existirem outros fatores do contexto organizacional os quais moderam a emergência e direção das diferenças de género nos estilos de liderança.

De facto, Eagly, Karau e Makhijani (1995) vêm consolidar a ideia de que tanto os líderes masculinos como os femininos não diferem da eficácia da liderança. Mas, realçam que na análise em uma investigação das diferenças de género nas perceções de eficácia da liderança ficou demonstrado que

os homens líderes eram percebidos como mais eficazes em atividades consideradas tradicionalmente masculinas (atividades que exigem habilidades de tarefa: dirigir e controlar as outras pessoas). As mulheres líderes eram percebidas como mais eficazes em atividades consideradas tradicionalmente femininas (atividades que exigem habilidades interpessoais: cooperar e dar-se bem com as pessoas), como é o caso da educação, governo e serviços sociais (cit. in Barracho & Martins, 2010, p. 142).

Analogamente, Eagly, Johannesen-Shmidt e Van Engen (2003) consideram que de acordo com a perspetiva da teoria do papel social, as diferenças nos comportamentos de homens e mulheres que ocupam o mesmo ou semelhante papel de liderança crêem-se diminutas uma vez que os comportamentos refletem a influência dos papéis de género e dos papéis organizacionais. Logo, concluem que

assumindo que líderes masculinos e femininos ocupam o mesmo papel dentro da organização (a mesma posição, no mesmo nível organizacional) e têm acesso equivalente ao poder e ao estatuto, não há por que esperar diferenças de género nos estilos de liderança (cit. in Barracho & Martins, 2010, p. 135).

Ao invés, Botelho (2008) vem dizer-nos que a liderança feminina difere da masculina no sentido em que “ela rejeita o autoritarismo e concede autoridade às pessoas, busca estimular a participação, dividir o poder e a informação” (p. 62). A característica da sua liderança é fazer uma combinação harmoniosa entre a lógica e a

intuição, a emoção e a inteligência. Para este autor a liderança feminina possui uma nova maneira de lidar com as pessoas na qual estimula o desenvolvimento do liderado.

Em consolidação às ideias de Botelho (2008), Manfrini (2008) remete-nos para uma nova visão de líder, como sendo a da liderança feminina, dado ser “uma nova visão na utilização do poder como indicativo dos caminhos a serem seguidos pela política administrativa de um país” (p. 22).

Com efeito, Gasstmann (2008) alia a ideia de que atualmente a visão de líder de uma organização deve ter como prioridade a sua constante atualização, o seu aprimorar das técnicas de trabalho e de liderança bem como a sua motivação procurando a melhoria constante da qualidade de vida dos seus liderados.

De acordo com o anteriormente exposto, apraz-nos referir que cada líder é como cada qual, com características e traços próprios numa sociedade retratada por mudanças sociais e culturais, a saber: “o papel de líder no seio organizacional tem vindo a sofrer profundas e contínuas mudanças em virtude dos novos desafios que se impõem na aldeia global do conhecimento em que vivemos” (Barracho & Martins, 2010, p. 61). A génese de um líder passa por trilhar caminhos com base numa visão abrangente e direcionada para a mudança no pressuposto de enfrentar novos desafios tendo em conta as relações humanas e o desenvolvimento das organizações.

1.3.3 Liderança e gestão

Para melhor compreendermos o conceito de liderança é oportuno distingui-lo de gestão, com o qual por vezes se confunde e, até por vezes, se sobrepõe. Deste modo distinguiremos liderança de gestão, no sentido de adquirir uma melhor compreensão destes dois conceitos para entendermos a liderança referente no contexto escolar.

De acordo com Barracho (2012) na maior parte da literatura as palavras «liderança» e «gestão» são tratados como sinónimos. Este autor refere que

os gestores se centrem no domínio da lei, enquanto que os líderes, ao preocuparem-se com o desenvolvimento dos indivíduos, se preocupem mais com a ética. O gestor encontra-se no domínio da chefia e tem de controlar (de forma interna e externa) os trabalhadores, que obedecem (ou não) ao seu poder e autoridade formal, enquanto o líder leva os sujeitos a aderirem às suas ideias (p. 51).

Considera a liderança como “um caso particular do exercício do poder, por parte de um ator sobre o grupo; o nível de análise é do individual para o grupo e não há liderança sem grupo” (p. 38). Enfatiza dizendo que a liderança requer alguma congruência de objetivos em que o processo de liderança resulta da transformação do poder em influência, e que a mesma aparece como um processo em que tanto o pessoal como o social se entrecruzam e se complementam. Assim sendo, Barracho (2012) evidencia o facto da conceção da liderança eficaz ter vindo a evoluir ao longo dos tempos, em paralelo com as teorias da psicologia social e das organizações e com os modelos de gestão. Revela que “a liderança nos mais altos níveis organizacionais, está mais centrada no processo de liderança das organizações do que na liderança nas organizações” (p. 208). No que concerne há gestão afirma que “o gestor deve orientar os seus subordinados, promover a sua motivação e criar as condições necessárias à realização das suas tarefas” (p. 54).

Já Kotter (2001) refere que a liderança é lidar com a mudança dado que o mundo tornou-se mais competitivo e volátil devido a

[f]aster technological change, greater international competition, the deregulation of markets overcapacity in capital intensive industries, (...) and the changing demographics of the work-force (...). Major changes are more and more necessary to survive and compete effectively in this new environment (p.88).

Consolidando a linha de pensamento de Kotter (2001), Cuban (1988) associa liderança a mudança e gestão a manutenção, de modo que salienta a importância de ambas as dimensões nas organizações, a saber:

By leadership, I mean influencing others' actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape the goals, motivations, and actions of others. Frequently they initiate change to reach existing and new goal...leadership...takes...much ingenuity, energy and skill... Managing is maintaining efficiently and effectively current organizational arrangements. While managing well often exhibits leadership skills, the overall function is toward maintenance rather than change. I prize both managing and leading and attach no special value to either since different settings and times call for varied responses (cit. in Bush, 2013, pp. 8-9).

Despoletado o interesse no conhecimento das relações humanas Chiavenato (1997) define liderança como uma “influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou

mais objetivos específicos” (p. 147), tratando-se de um “processo contínuo de escolha que permite ao grupo caminhar em direção à sua meta, apesar das perturbações internas ou externas” (p. 149).

De acordo com Maximiano (2004 cit. in Botelho, 2008) a liderança surge quando os líderes induzem os liderados a realizar certos objetivos que representam os valores e as motivações tanto dos líderes quanto dos colaboradores. Para o autor a genialidade da liderança está na forma como os líderes veem e trabalham os valores e motivações tanto seus quanto de seus liderados.

Relativamente a gestão, Carapeto e Fonseca (2006) sustentam a ideia de que o sistema de gestão de uma organização passa pela construção funcional que permite estabelecer uma política com determinados fins e alcança-los.

Em conformidade, Alvarenga, Alvarenga e José (2007) acreditam que a gestão se deve constituir como um processo contínuo de construção de experiências instituintes por forma a permitir uma maior envolvência do ser humano na vida quotidiana dando ênfase à sua dignificação na sua pluralidade.

Assim sendo, Bento e Ribeiro (2013) defendem que o gestor é aquele que desenvolve “planos estratégicos e operacionais que julga serem os mais eficazes para atingir os objetivos” (p. 19) num entendimento de “implementar e coordenar a execução desses planos” (p.19).

Neste sentido, Rego *et al* (2007) diz-nos que a responsabilidade dos gestores estão impregnadas de desafios e dificuldades competitivas sendo que numa cultura económica a “ética” do autointeresse e do lucro prevalece ao invés das virtudes da justiça, da confiança e da dignidade as quais são interpretadas como fraqueza de quem decide. Segundo os autores os gestores sentem-se confrontados com problemas, os quais requerem “a secundarização de valores e princípios relacionados com a justiça, a honestidade, a confiança e o respeito pela dignidade dos outros” (p. 62).

No contexto das organizações Fayol (s.d) define a gestão como sendo realizada através “das funções básicas do planeamento, organização, comando, coordenação e controlo, e que, conforme os seus princípios, planeamento e organização serão otimizados através da denominada organização científica do trabalho” (cit. in Barracho, 2012, p. 52).

Entretanto, já nas organizações públicas, FortKamp (2008) alega que o contexto em que as práticas de liderança nas instituições públicas se desenvolvem atravessa “mudações críticas de estrutura e cultura institucional” (p. 25). Afirma que o sucesso na

liderança depende da capacidade de construir e sustentar os relacionamentos humanos os quais possa permitir às pessoas realizar com regularidades coisas extraordinárias. Para o autor o essencial no bom líder é ter a capacidade de fazer as pessoas trabalharem em conjunto sem a geração de grandes conflitos sendo que

um grande número de comportamentos, em especial o comportamento do indivíduo no seio de uma organização, são intencionais, isto é, voltados para os fins ou para os objetivos (...) porque se gerir consiste em mandar fazer as coisa por grupos de indivíduos, a intenção é o principal critério que é tomado em consideração para determinar o que é preciso fazer (Collins et al., 2001, p. 32).

Para Teles (2009) a liderança no contexto das organizações escolares passa pela autogestão das próprias escolas e pelos seus membros aceitarem e assumirem as suas responsabilidades por forma a desencadear um sentimento de pertença e de compromisso por fazer o melhor pela escola.

Sendo a gestão e liderança funções importantes no desenvolvimento das organizações escolares, Costa e Costa (2007 cit. in Silva, 2013, p. 406) referem que o gestor é aquele que cumpre os normativos legais e preocupa-se em particular com o funcionamento quotidiano da escola (gestão administrativa, financeira e dos recursos humanos e materiais), enquanto o líder é visto como aquele que tenta envolver todos os indivíduos na missão da organização, através de um desempenho mais ao nível das relações humanas e da motivação, conduzindo-os para a realização de projetos os quais se centralizam nas finalidades da escola.

Nesta realidade, Silva (2013) salienta o cargo de direção, referindo que quem exerce o cargo de diretor desenvolve tarefas relacionadas com gestão e liderança da escola e por isso o verdadeiro desafio passa por combinar ambas as práticas usando cada função de forma equilibrada por forma a promover uma mudança profunda na cultura da escola. Para este autor um indivíduo ao exercer um cargo de direção deve procurar centrar-se nas pessoas e “gerir os problemas e nortear-se por valores individuais e coletivos, desempenhando um papel fundamental na coesão da equipa” (p. 409).

Dando ênfase ao escrito anteriormente, Bush (2013) refere ser a própria sociedade a esperar que a escola e a universidade prepararem os indivíduos para o emprego sendo que os docentes, líderes e gerentes, são as pessoas responsáveis e as quais têm a obrigação de se entregar a padrões mais elevados de educação. Salienta o

facto de que os líderes bem-sucedidos são cada vez mais focados na aprendizagem, sendo o foco central e único das organizações educacionais. Em suas palavras:

Society expect schools, colleges and universities to prepare people for employment in a rapidly changing environment. Teachers, and their leaders and managers, are the people who are required to deliver higher educational standards [...] Successful leaders are increasingly focused on learning, the central and unique focus of educational organizations. They also face unprecedented accountability pressures in what is clearly a results driven business. As these environmental pressures intensify, leaders and manager require grater understanding, skill and resilience to sustain their institutions (Bush, 2013, p. 18).

O autor argumenta que a gestão e a liderança educacional progrediram de ser um novo campo dependente de ideias desenvolvidas em outra configuração para se tornar numa disciplina estabelecida com as suas próprias teorias e dados empíricos significativos. Nas palavras do autor: *“Educational leadership and management has progressed from being a new field dependent upon ideas developed in other setting to become an established discipline with its own theories and significant empirical data testing their validity in education”* (Bush, 2013, p. 15).

Com efeito, Arroteia (2008) salienta ser importante o exercício das tarefas de gestão nas organizações com responsabilidades na educação e na formação da população escolar bem como no âmbito das políticas públicas relacionadas com as finanças, os recursos físicos e humanos, o currículo e a formação. Segundo este autor a gestão dos sistemas educativos e da escola tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa devido à diversidade de contextos nacionais e locais, bem como à disponibilidade de recursos financeiros, ao acréscimo da procura social da educação e à necessidade de uma boa racionalização dos meios e dos recursos humanos disponíveis.

Na verdade com as diversidades descritas anteriormente pretendemos estimular a reflexão crítica acerca da importância das relações humanas nas organizações e fortificar a relatividade dos aspetos interativos que ocorrem diariamente nas organizações, incluindo nas organizações educativas. Comumente a vivência e a interpretação das várias correlações do sistema educativo leva-nos a emergir para uma formulação de soluções viáveis e pontuais no contributo ao desenvolvimento da organização «escola».

II – As organizações escolares

Como referem Trigo e Costa (2008) apresentar uma definição de organização “não é tarefa fácil, pois trata-se de um conceito complexo, passível de diferentes abordagens e conceções” (p. 563). Contudo, no mundo contemporâneo, “as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à sua morte” (Trigo & Costa, 2008, p. 563).

Barracho (2012) define organização como “uma unidade social instituída que realiza um conjunto de atividades utilizando certos meios orientados para fins bem definidos” (p. 127). Em consequência diz que ao falar-se de organizações inevitavelmente falamos de grupos, “de membros que os compõem e dos papéis que desempenham bem como das normas que os regem, dos sentimentos que os unem e das interações que ocorrem para a execução das tarefas a que estão cometidos” (p. 127). Na perspetiva do autor a participação das pessoas nas organizações faz-se “através dos diferentes grupos, estruturados em função das tarefas, das capacidades de cada um e de outros critérios orientados de acordo com os objetivos da organização” (p. 39). Em virtude da constatação de que o fator humano não é “infinitamente dócil mas, a partir de formas mais subtis de comando, coordenação e controlo” (p. 57), as relações humanas poderão ter contrapartidas em termos de eficácia e eficiência.

Machado, Machado e Portugal (2014) advogam que as organizações hodiernas deve-se à organização da vida coletiva em que a génese e diversidade de organizações prosseguem objetivos concretos, satisfazem necessidades e promovem o desenvolvimento económico e social. Em termos gerais os autores referem que as organizações “são constituídas por conjuntos de pessoas que perceberam que colectivamente, poderiam, com maior facilidade, atingir objetivos desejados” (Machado, Machado & Portugal, 2014, p. 22). Neste ponto de vista, a criação e desenvolvimento de novos contextos organizacionais “(...) são a expressão mais objetiva dos projetos criados e desenvolvidos pelas pessoas” (Machado et al., 2014, p. 17).

Relativamente ao universo da educação, Trigo e Costa (2008) referem que cada vez mais se acentua “a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspetivas organizacionais a partir dos contextos escolares” (p. 564).

De acordo com Costa (1996) as organizações apresentam-se como realidades complexas cuja compreensão adequada necessita da intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais. Segundo o autor a escola enquanto organização constitui uma das áreas de reflexão do pensamento educacional em que admite não haver um único e melhor modelo para compreender e administrar os contextos organizacionais escolares. O autor refere seis modos de perspetivar a organização escolar, que apelida de imagens organizacionais de escola, a saber: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.

No entanto, para Lima (2011) no estudo das organizações escolares procura-se valorizar o conceito de organização enquanto estrutura formal e enquanto ação “admitindo constrangimentos estruturais que se abatem sobre os atores escolares, mas também a sua capacidade de agenciamento de mudanças significativas, com capacidade de recriação, em graus variados, das estruturas escolares” (p. 170). Na sua opinião as mudanças em educação não ocorrem aos ritmos dos ofícios burocráticos nem sob as orientações dos oficiais superiores, exigem quase sempre o concurso de diferentes oficiais e distintos ofícios e a complexa “oficina de coconstrução das mudanças, mesmo quando estas são consensualmente consideradas oportunas e desejáveis por parte dos atores envolvidos” (Lima, 2011, p. 174).

O autor considera que cada escola é um contexto específico de ação marcado não só por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo, mas também pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos atores individuais e coletivos. Deste modo, “a educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e coletiva, de professores e alunos, se revela um elemento decisivo” (Lima, 2011, p. 46).

Como refere Maurice Halbwachs (1938 cit. in Barroso, 2005) os órgãos de ensino estão em relação com as outras instituições sociais, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias. Assim, é necessário e evidente uma mudança geracional com base numa reforma adequada ao evoluir dos tempos e da sociedade mantendo a sua identidade e as suas convicções.

Em congruência González (2003) afirma que

el centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser

realizada de modo mecânico, y que está constituída por personas que se relacionan entre sí de múltiples maneras (...) Más que una realidad objetiva, que existe a priori e independientemente de los individuos que la constituyen, son realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ellas a través de complejos procesos de interacción y negociación social. (cit. in Castanheira, 2010, p. 85)

Contudo, na visão de Barroso (2005) a escola, nas políticas e na ação pública da educação, enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão tem hoje uma importância acrescida, com “o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de «gestão centrada na escola», passando-se, neste contexto, de um «sistema escolar» para um «sistema de escolas» e de uma «política educativa nacional», para «políticas educativas locais»” (p. 55).

Na opinião de Sergiovanni (2004a) uma teoria para a organização escolar deve tomar decisões sobre a organização e funcionamento escolar que reflitam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem, dando as condições necessárias que permitam que a escola se torne um centro de investigação. Logo, deve responder a questões como:

Que tipos de estruturas organizacionais, ambientes de ensino e condições de trabalho são necessários para permitir e encorajar os professores a tomar parte no trabalho de investigação quando ensinam? A tornarem-se pesquisadores dessa área? A tornarem-se profissionais que refletem sobre a sua área de estudo? (Sergiovanni, 2004a, p. 68).

Segundo este autor alunos, professores, pais, diretores devem estabelecer laços de forma autêntica, isto é, ligações que permitam a partilha de “conceções, propósitos, ideias e valores comuns” (p.70). Uma teoria para a organização escolar deve olhar para sistemas de gestão autónomos e para uma imagem de escola com autoridade moral no centro sendo que necessário uma teoria cultural que mova as pessoas pela força de ideias atraentes e a força de valores partilhados.

Analogamente, para Arroteia (2008) no universo das organizações escolares o comportamento dos líderes institucionais e da própria direção nas suas relações com os docentes, o pessoal não docente e os próprios alunos, vai determinar a existência de “diversos tipos do «clima» escolar e condicionar a «coesão» e a «qualidade» da escola, em função da natureza dos projetos, da estratégia dos líderes e do empenhamento coletivo tem torno de um projeto, dinâmico e participado” (p. 187).

A esfera educativa (Torres, 2004) num permeável fio condutor encontra-se subordinada a diferentes ideologias ao longo das mais variadas conjunturas político-sociais o que vai redesenhar a identidade da organização escolar e da própria sociedade. Deste modo, a escola como organização não fica indiferente aos mais variados contextos político-ideológico e económico (Torres, 2004) permitindo-se assim, a sucessivas adaptações e readaptações de significados e ideologias. A organização escolar requer, assim, uma boa estrutura de cariz humano e social por forma a se adaptar e a desenvolver de acordo com as exigências do meio externo e interno.

Ser bem verdade, como nos revela Torres (2008) que a escola é um espaço de “metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações entre atores escolares e educativos” (p. 59). É nesta perspetiva que perante o dilema estabelecido entre os fatores de ordem externa que diariamente invadem as escolas (administração central e periférica, comunidades locais) e os fatores de natureza interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, costumes, tradições) que se lançam novas possibilidades de repensar o desenvolvimento democrático das escolas.

No entanto, Torres (2008) salienta que a escola tem sido refém de um modelo de administração centralizado em que

os processos de mudança e desenvolvimento escolar obedecem mais a lógicas de apropriação e objetivação concretizadas no contexto local e sempre a partir das racionalidades que presidem às práticas sociais dos atores do que a movimentos lineares de reprodução normativa. E, neste sentido, o conhecimento das lógicas de funcionamento das escolas concretas, do modo como estas construíram e sedimentaram no tempo a sua identidade própria, da forma como diferentes fatores interferiram e condicionaram a sua cultura organizacional, constitui um eixo estruturante de qualquer projeto de mudança, quer seja despoletado a partir da administração central quer seja da iniciativa da gestão periférica e local das escolas (p. 60).

Na era da globalização, onde a sociedade de informação é uma realidade, urge ver a escola e as relações humanas e sociais que nela se desenvolvem com um outro olhar. Assim sendo, os recursos humanos constituem o elemento básico (Chiavenato, 1997) das organizações no qual interagem de forma estruturada a permitir a existência da organização e esta atingir os seus objetivos organizacionais e a reafirmar a sua própria identidade. Contudo, é das experiências relacionais que aprendemos sobre nós próprios e sobre o mundo.

De acordo com Bolívar Botía (2001) as organizações de aprendizagem são efeito de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados num processo contínuo. Assim sendo,

En estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales (p. 1)

Hoje, a mudança na organização escola desponta como um imperativo de qualidade, numa ação a qual deve ser coordenada e integrada uma vez que a sociedade, a cultura e os valores, estão sendo igualmente redesenhados pelo aparecimento de novos fatores: políticos, económicos e educacionais bem como geracionais.

No olhar de Sanches (1992) a organização escolar é vista como sendo

mais que uma estrutura. É o resultado da participação coletiva de professores, alunos, pais e governadores da escola e da comunidade em que ela se insere. As escolas são organizações sujeitas a modificações estruturais, impostas por reformas globais, mudanças incrementais, e até por processo revolucionário na sociedade em geral. As escolas são espaços humanos permeados por significados, onde a tensão, o conflito, as negociações e estratégias dos seus atores têm lugar quotidianamente (p. 33).

Lembremos que os professores e educadores devem partir na construção de projetos de vida viáveis (Postic, 2008) e perante transformações institucionais devem corresponder uma transformação das suas atitudes, práticas pedagógicas e relacionais (Postic, 2008). Assim, a educação tem a função de preparar as gerações mais jovens para uma vida futura de acordo com os padrões e os valores daquele que educa (Trindade, 2009), e que estão configurados na sociedade.

Para Magalhães (2007) a educação escolar tem de ser colocada nos guiões dos atores sociais e culturais em que a sua renovação depende da capacidade de descentração e da sua assunção de lógicas de desenvolvimento. Para este autor o Estado necessita de uma reconfiguração da sua ação visto ser necessário “desenvolver, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, um esforço importante para apoiar a capacidade de aprender daqueles que correm os maiores riscos de serem marginalizados” (Magalhães, 2007, p. 33).

A escola constitui uma instituição social de larga tradição na história da humanidade (Costa, 1996) e por conseguinte assumiu um papel relevante na formação e

desenvolvimento do ser humano como ser social no monopólio das diferentes concepções e concretizações ao longo dos tempos. Assim sendo podemos repensar a escola como um «instrumento» de socialização e de concretização de objetivos e metas mas, sujeito às metamorfoses do poder e do domínio do estado e conseqüentemente do seu aparelho político-administrativo. Parafraseando Pereira (2006)

Pode dizer-se que a vida nas escolas oscila entre a linha fluida da colegialidade (trabalhar para o bem comum) e o do individualismo (trabalhar para o interesse próprio). Sendo a aparelhagem escolar uma construção histórica marcada por *époques* e conjunturas oscilantes, além de que esta dinâmica fica sujeita às inflexões das relações de poder e do domínio do Estado e do seu aparelho político-administrativo (p. 64).

2.1. Visão, missão e valores da organização escolar

Alves (2003, p. 72) aponta a escola como uma organização *sui generis* que é caracterizada pela compartimentação a atomização dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos, pela diminuta articulação curricular, pela ambigüidade dos fins educativos, pelo individualismo da ação pedagógica e também pela diversidade de interesses e culturas profissionais.

A qualidade numa organização depende de fatores técnicos, de características organizacionais e sobretudo das pessoas (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 91). Segundo estes autores, a qualidade “é uma construção social, reside na mente das pessoas, resulta da negociação de significados e varia de acordo com fatores como grupos sociais e as representações sociais do que é bom e mau” (ibidem., p. 91).

De acordo com Guerra (2000), a escola como organização tem como missão fundamental “contribuir para o melhoramento da sociedade da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (p. 7). Para este autor, a identidade organizacional, dita escola, situa-se numa encruzilhada entre três dimensões complementares:

Uma composta pelas características comuns a todas as organizações. Outra refere-se às especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização. A terceira faz referência ao contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola. [...] é imprescindível definir a identidade institucional das escolas para que possamos

compreender a natureza, a estrutura e funcionamento dessa instituição (Guerra, 2000, p. 27).

Visão

Para Carapeto e Fonseca (2006), o que determina o sucesso de uma organização “é a capacidade de conceber uma visão e fazer dela uma fonte de inspiração para as pessoas que nela trabalham” (p. 91). Segundo estes, a visão da organização passa pela exposição de uma perspectiva de futuro, de forma clara e convincente, recorrendo a um investimento emotivo das pessoas sendo fundamental “suscitar o interesse, a adesão e o entusiasmo dos gestores intermédios e dos funcionários da organização” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 91).

No entanto, para que haja sucesso na organização é necessário «enunciar» e «difundir» (Carapeto & Fonseca, 2006) junto dos funcionários uma visão de futuro por forma a melhorar o seu desempenho. Assim, quando a visão é “conhecida e compreendida, prepara as pessoas para as mudanças necessárias” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 92).

Para Latham (1995 cit. in Carapeto & Fonseca, 2006) a visão deve ter em conta três elementos fundamentais: as pessoas, a cultura da organização e o tipo de serviço prestado; enquanto, Brillman (2000) atenta que o processo de construção de uma visão agrega dois elementos fundamentais, a saber: o consenso e a estratégia. Segundo este autor a formulação da visão “não pode ser concebida de forma independente das orientações estratégicas” (cit. in Carapeto & Fonseca, 2006, p. 93).

Dentro da mesma linha de pensamento Carapeto e Fonseca (2006), dizem-nos que a visão traduz-se numa afirmação simples e curta e para ser mobilizadora é necessário que seja precisa e flexível para orientar e permitir a tomada de iniciativas. Deste modo, cabe aos dirigentes promover a elaboração da visão da sua organização “para que seja aprovada por todos e comunicada de forma a suscitar o interesse e a adesão de todas as pessoas que nela trabalham [...] é importante que a visão seja aprovada pela liderança política que tutela a organização – fator confiança e legitimidade” (p. 92). Os autores consideram a visão como sendo o ponto de partida para a expressão clara das prioridades organizacionais, em que a sua concretização passa “pela elaboração de um plano estratégico flexível, que será depois desenvolvido em prioridades, objetivos e ações concretas” (p. 93). Assim, nesta ordem de ideias a

liderança da organização deve garantir que a visão seja comunicada às pessoas de modo a envolvê-las na dinâmica de mudança.

Missão

A missão é a «âncora» (Carapeto & Fonseca, 2006) da organização e o seu conceito “ocupa uma posição central na análise de organizações complexas” (Terry, 1995, cit. in Carapeto & Fonseca, 2006, p. 96). A missão “dá um significado à atividade das pessoas, é uma espécie de contrato social entre o funcionário e a organização” (Pollard, 2000, cit. in Carapeto & Fonseca, 2006, p. 97). Deste modo deve proporcionar aos líderes e funcionários um sentido de orientação de modo a possibilitar um caminho cingido de mudanças de acordo com as teorias políticas e sociais.

Para Carapeto e Fonseca (2006), sendo a missão a razão de ser da organização, esta refere-se às finalidades que justificam a existência da própria organização pelo que deve afirmar como alcançar a visão, dentro de um horizonte temporal, por forma a enunciar os objetivos para que isso aconteça e as principais atividades para os alcançar. Assim sendo a “missão é a causa e a visão, o efeito” (p. 97), isto é, deve traduzir-se numa afirmação simples e curta, que seja “compreendida por todos, desde os dirigentes aos funcionários, incluindo os cidadãos – clientes e os fornecedores” (ibidem, p. 97). Para estes autores na administração pública, os líderes devem preservar a missão da organização de modo a garantir o “respeito pela letra e pelo espírito da lei, através da interpretação, da formação dos funcionários e da elaboração cuidada de normas” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 97).

Cabe assim, à liderança da organização garantir que a missão seja bem interpretada por todas as pessoas envolvidas de maneira a permitir a sua consolidação e identificação num processo que se quer integral e social e não envolto de uma organização sustentada por uma crise de valores, normas e regras.

Valores

Para Carapeto e Fonseca (2006), os valores são crenças enraizadas que influenciam as atitudes, as ações, as escolhas e as decisões que se tomam, ou seja, pautam os comportamentos numa linha de conduta determinada. Assim sendo “os valores estão associados a uma condição estruturante de processos de qualidade: o desenvolvimento de uma nova cultura organizacional” (p. 98). Segundo estes autores os valores e os princípios éticos devem ser discutidos entre as pessoas da organização para

assim poder ser assumido por todos. Assim sendo, os valores são considerados como “a base da conduta da organização, o fio condutor para os comportamentos e as atitudes desejadas numa nova cultura organizacional que o sistema de gestão da organização deve fomentar permanentemente” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 102). Consequentemente, a liderança de uma organização pública deve saber conservar e proteger os valores adotados. Deste modo, “a explicitação dos comportamentos desejáveis, tendo por base os valores de referência” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 103), constitui desta forma o código de conduta da organização.

Em suma, a liderança de uma organização escolar deve “enunciar, divulgar e conservar a visão, a missão e os valores” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 103), bem como o apoio interno e externo.

Neste sentido, Nóvoa (1995 cit. in Ventura, 1999) argumenta que a escola é vista como uma instituição que é dotada de uma autonomia relativa que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema como também não pode ser investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais. Para o autor as escolas têm de adquirir grande mobilidade e flexibilidade em que a sua construção como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional implica “um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade” (cit. in Ventura, 1999, p. 1). Na perspetiva deste autor a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa a qual permita mobilizar um conjunto de personagens sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum.

Considerando a educação, Teixeira (1995) relembra que pensar em *educação* é em qualquer momento pensar em escola e também em professor. Segundo a autora devemos repensar a organização escola com base numa mudança de fronteira numa perspetiva de orientar e estabelecer relações entre a escola e os múltiplos meios. Contudo, é necessário o empenho, a participação alargada e partilhada dos professores com os restantes membros educativos na orientação da vida das escolas de modo a que a escola se torne num espaço de construção pessoal e social.

2.1.1 Visão, missão e valores do infantário²

Alves (2003) salienta que a administração escolar, enquanto prática compreensiva das dinâmicas organizacionais, é uma realidade que busca o seu próprio objeto, as suas metodologias e o seu reconhecimento institucional e social. Refere que a escola enquanto organização tem uma existência concreta e é reconhecida como um objeto específico, uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham na educação. Para o autor a realidade da escola é socialmente construída por uma multiplicidade de pessoas com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes em que o trabalho da organização visa a educação, o conhecimento e o desenvolvimento das crianças. Nas palavras do autor:

Falar de escola como organização é falar dos seus objetos concretos, das suas funções que realiza, das estruturas, dos poderes, do tempo, dos processos e modos de decisão, das lideranças, das estratégias...E estas variáveis assumem um relevante papel na sustentação das práticas (Alves, 2003, p. 5).

O infantário como organização rege-se por princípios a que vincula todo o pessoal docente e não docente bem como toda a comunidade educativa numa finalidade comum - a criança.

Guerra (2000) diz-nos que a identidade da escola é marcada por uma forma de entender a realidade, no entanto, a escola tem de aprender para saber, em que essa aprendizagem significa saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino (p. 9). Em suas palavras:

Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e analisar o que se ouviu (p. 12).

A construção de uma identidade própria permite a construção de um projeto, na dimensão de um plano flexível e apropriado, indo ao encontro das necessidades e dificuldades das crianças. Assim, a elaboração de princípios numa dinâmica de escola permite o desenvolvimento da instituição e das suas expetativas relativamente à sua

² Informação expressa de acordo com o que consta no Projeto Educativo de Escola/Estabelecimento facultado pela Diretora do Infantário

ação pedagógica numa ação globalizante de um sistema educativo que se encontra em constante mutação.

Em virtude de poder potenciar cidadãos conscientes é necessário sustentar a integridade do ser humano na base da construção de uma “educação harmónica, equilibrada e integrada” (Sanchez Cerezo, 1997, p. 11), sendo que neste âmbito a escola deve possibilitar que todos os cidadãos tenham “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (Freire, 1998, p. 44).

Consequentemente, os princípios³ pela qual o infantário se orienta são:

A visão

Pretendemos ser um estabelecimento de educação de excelência cuja ação centra-se na criança e a reconhece como sujeito do processo educativo.

A missão

O nosso estabelecimento de educação tem como missão favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, estabelecendo estreita cooperação com a Família.

Os valores

1. Afetividade – Proporcionar à criança um ambiente relacional securizante, rico em afetos.
2. Responsabilidade – Favorecer a autonomia da criança e do grupo, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.
3. Respeito – Desenvolver atitudes de respeito mútuo e regras de convivência social.
4. Cooperação – Incentivar a criança a tomar a iniciativa de atividades e a cooperar em projetos comuns.
5. Participação – Promover a construção de uma autonomia coletiva, que passa por uma organização social participada.

Apraz-nos dizer que a educação vem desde o berço em continuidade com a escola em que todos os esforços deverão ser direcionados na conquista de um equilíbrio e de um desenvolvimento global. Citemos Sanchez Cerezo (1997): “O conceito de si mesmo forma-se, em grande parte, pela interiorização das valorações positivas ou negativas que advêm das interações sociais com seus pares e especificamente com os seus pais e o educador” (p. 23).

Tal como nos refere Monteiro (2010) a escola no mundo contemporâneo, como escola de direito à educação tem uma missão moral, cívica, intelectual e económica. Salienta que de acordo com o *Direito Internacional da Educação*, todos, sem exceção,

³ Informação expressa de acordo com o que consta no PEE.

temos direito à educação sendo um “direito a todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, como processo de comunicação pedagógica” (p. 149). A escola do direito à educação será:

Um lugar único, comunitário e aberto, onde as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos gostam de encontrar-se, de estar e de aprender, porque se sentem reconhecidos, respeitados, amados e valorizados na sua diversidade real e legítima;
um tempo privilegiado na vida de cada ser humano, em que lhe são proporcionadas as condições para aprender tudo o que importa a uma vida com dignidade, ao desenvolvimento da sua personalidade e à plenitude da sua cidadania;
uma escola verdadeiramente centrada no interesse superior do sujeito do direito à educação, e não a outros interesses que dele se apropriam e o reduzem a um instrumento de alienação;
em suma, uma escola transfigurada pela liberdade e responsabilidade de quem aprende e de quem ajuda a aprender (Monteiro, 2010, p. 150).

O autor considera que a educação é o maior dos poderes humanos em que na base da pirâmide social das relações de poder encontra-se o poder pedagógico, acreditando que a educação é o mais natural, acessível, generalizado e difuso dos poderes do homem sobre o homem. Em suas palavras: “A escola tornou-se um operador de legitimação ideológica do poder político, da preparação cultural e técnica para o exercício de outros poderes, da reprodução psicológica e social das relações de poder” (Monteiro, 2010, p. 145).

Consequentemente, para Lima (1998) a escola é uma organização de importância nuclear onde todos nós nos “transformamos em objetos e em sujeitos de um processo de socialização específico” (p. 18), no intento de uma educação com características globais na base de uma construção com diversidade. Refere que a escola de hoje é uma realidade omnipresente e um projeto de existência que constitui “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p. 47).

Almeida (1995) figura-nos a escola como «sui generis», isto é, cada escola é diferente das demais pois é diferente a sua inserção sociológica, ou seja, a origem dos alunos e dos professores, a sua dimensão e grau de conforto bem como a competência e o empenho dos seus órgãos de gestão. Para o autor é necessário promover e disponibilizar os conhecimentos que contribuam para a resolução dos problemas educativos, assim como centrar a investigação nos temas e problemas das práticas educativas por forma a promover a inovação educacional. Em suas palavras: “é

necessário conceber metodologias e instrumentos que avaliem a qualidade dos processos e dos resultados educacionais” (p. 23).

Podemos concluir que a escola e tudo o que nela está envolvido requer trabalho e dedicação numa legitimidade de relações e critérios de qualidade por forma a compreender e a desenvolver o currículo com base nas necessidades e interesses reais de seus atores. De acordo com Almeida (1995) “criadas as condições básicas para que a reforma se consolide e promova a realização pessoal, social e ocupacional das gerações mais jovens, surge o tempo de enfrentarmos e vencermos novos desafios” (p. 22).

2.1.2 A liderança e o projeto educativo de escola

O termo liderança no entender de Barracho (2012), designa em simultâneo a estrutura de autoridade e o conjunto dos comportamentos de pessoas que ocupam a posição de líder em que cuja função é a de organizar a persecução de um objetivo comum. De acordo com este autor a liderança é um processo “mais emocional, dado que os líderes são carismáticos e inspiradores, são dinâmicos, assumem riscos, sabem lidar com os processos de mudança e são visionários” (p. 51).

Analogamente, Rego e Cunha (2004) advogam que para potenciar as capacidades de renovação e de rejuvenescimento das organizações, o líder deverá ter competência para “criar ambientes organizacionais que fomentem respostas ajustadas à envolvente” (p. 12).

A educação de hoje, é cada vez mais influenciada por fatores socioeconómicos e políticos havendo a necessidade da escola favorecer o desenvolvimento integral do homem social promovendo mudanças e reformas refletidas numa ideologia cultural. Assim, a escola deve permitir o crescimento de todos os cidadãos com base numa “caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir e agir” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 42). Neste sentido, a escola tal como nós, agentes educativos, sente a obrigatoriedade de entender

que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contactos, não apenas está no mundo, mas com o mundo (Freire, 1998, p. 39).

No entanto, Sousa (2007) vem dizer-nos que o sistema educativo enfrenta “o desafio de adaptar os seus mecanismos de funcionamento, flexibilizar a organização escolar, abrir-se ao envolvente social e cultural, e adotar compromissos de responsabilidade profissional” (p. 111) em que se abrem à escola novos dilemas que se transformam em desafios para as lideranças e toda a organização escolar.

Em consequência, Fullan (2003) refere que as escolas precisam de fortalecer as suas qualidades intelectuais à medida que aprofundam o seu objetivo moral. Neste sentido “para o bem ou para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave” (p. 13).

Na escola de hoje, a comunicabilidade e a cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo possibilita a troca de ideias, de experiências e saberes o que pressupõe assumir uma atitude de respeito e valorização do ser humano.

Para Costa (2007), hodiernamente fala-se mais em liderança democrática e participativa, em liderança colaborativa e colegial e até mesmo em liderança educativa e pedagógica. A presença de líderes “enquanto facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por estes processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projeto educativo da escola” (p. 70).

Na perspectiva de Sergiovanni (2004a) os professores/educadores exercem “um modo de liderança pedagógica de uma forma directa” (p. 132) pois ocupam o lugar principal na escola e no relacionamento que envolve o cuidar da criança. São eles que detêm a “responsabilidade de guiar a criança académica, social e espiritualmente desde o mundo da infância ao da idade adulta” (Sergiovanni, 2004a, p. 132).

Nesta linha de pensamento Monteiro (2010), diz-nos que a profissão docente continua a ser considerada como uma das mais importantes funções sociais, em que os professores são “os profissionais que mais tempo passam em relação direta com os seus principais «clientes»” (p. 101). A sua identidade e imagem tornou-se mais frágil perante as contrariedades do quotidiano em que “ser professor já não é o que era e está longe de ser o que deve ser” (ibidem, p. 101). O autor ressalva que a profissão docente é cada vez mais complexa, exigente, difícil e exercida em condições adversas.

Segundo Barroso (2005) a análise política e a investigação empírica têm mostrado que “as medidas de «modernização da administração pública», não passam muitas vezes de uma simples recomposição do poder e de controlos perdidos pela

administração, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre administradores e administrados” (p. 118).

De acordo com Lima (2011) a escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização e muitos foram os “alvarás e planos, reformas e leis de bases, estatutos, ordenamentos, regimes, instruções, regulamentos são entre outras, categorias jurídicas ou textuais típicas da produção normativa” (p. 166) que vêm marcado a construção social e o desenvolvimento institucional do sistema escolar, bem como a organização e administração das escolas.

Deprendemos que a educação requer a aplicação de políticas educativas inovadoras e de interação sendo da competência dos docentes e dirigentes promover um ensino de qualidade que permita que os estabelecimentos de educação encontrem as suas características próprias necessárias ao desenvolvimento da organização escolar. A liderança deverá ser marcada pela diversidade e por uma visão compartilhada de conhecimentos e saberes numa perspectiva de cruzamento de fronteiras. O infantário de acordo com a lei, as suas competências e as suas dinâmicas de desenvolvimento, assegura o crescimento integral e social de cada cidadão dotando-os de conhecimentos e aptidões por forma a integrarem-se ativamente na sociedade e a serem capazes de darem o seu contributo no progresso da mesma.

Salientemos que o documento orientador no quadro do ensino português é a Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo. Deste modo, as organizações escolares orientam-se por documentos que advêm do próprio sistema educativo, os quais essenciais para o desenvolvimento do organismo escolar e de acordo com a lei publicada, a saber: o Projeto Educativo Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Escola.

É após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que se procederam à introdução e definição normativa do projeto educativo sendo com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (define um quadro orientador da autonomia das escolas) que o projeto educativo de escola aparece justificado legalmente, a saber:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participativa, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, p. 456).

Posteriormente aparece definido com mais clareza no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) o qual considera o projeto educativo como um instrumento do exercício da autonomia das escolas, a saber:

O projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão e para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou da escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 9.º n.º 1 a) de 22 de Abril).

De acordo com Formosinho (1991) o projeto educativo “é o instrumento organizacional de expressão de vontade coletiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (cit. in Costa, 2003, p. 53).

Para Costa (2007), a origem dos projetos educativos das escolas deve ser equacionada a partir da conjugação de vários fatores, como sendo: as razões pedagógicas, as razões políticas e as razões económicas. Citemos Barroso (2005):

A noção de «projeto educativo» tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso sobre as «reformas» educativas e constitui, hoje, um dos exemplos paradigmáticos da «contaminação» a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação e sua regulação transnacional (p. 124).

Analogamente, Coimbra (2002) diz-nos que o projeto educativo deve possibilitar a clarificação do que une a escola ao sistema centralizado, distinguindo-a do restante contexto educativo. O Projeto educativo como instrumento unificador de vontades e delineador do caminho a percorrer deve ser bem definido, coerente e sólido, “no sentido de se saber onde se quer chegar, aquilo em que se acredita e os valores básicos da escola” (p. 149).

Na Região Autónoma da Madeira as organizações escolares, nomeadamente, as creches e estabelecimentos de educação pré-escolar, regem-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho, que consagra o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensinos públicos da Região Autónoma da Madeira. Desta forma, e de acordo com este Decreto Legislativo

Regional o funcionamento dos estabelecimentos de educação regem-se por documentos essenciais os quais constituem os instrumentos do processo de autonomia das escolas, como sendo: o projeto educativo escola/estabelecimento, o regulamento interno e o plano anual de escola/estabelecimento.

Relativamente ao projeto educativo de escola/estabelecimento a sua elaboração, como já foi dito anteriormente, sustenta o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho, no artigo 3.º, n.º 2 alínea a) do seu regime anexo, e assume-se como o primeiro grande instrumento de planeamento da ação educativa. O projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, o qual é elaborado e aprovado pelos 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 as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (art.º 3.º).

Assim sendo, o projeto educativo de escola confere singularidade à escola sendo o reflexo da sua identidade, a saber:

O projeto de estabelecimento é um conceito novo cuja realização prática não é fácil nem linear, importa que as escolas que já têm alguma experiência neste domínio a divulguem, não como receita, mas como um contributo que facilite as outras escolas na elaboração de projetos próprios que traduzam a sua identidade e autonomia (ME, 1998, p. 120).

De acordo com o conselho pedagógico (órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa – Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril) e a diretora do infantário, o projeto educativo de estabelecimento é uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as ações individuais. Este projeto é a filosofia subjacente a uma dinâmica de escola, define e reflete a visão, a missão e os valores da escola, cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no plano anual de estabelecimento e no projeto curricular de grupo; é o tronco comum de onde partem os vários projetos existentes na escola.

Em consequência à análise do projeto educativo na sua dimensão institucional e local (Barroso, 2005) contenta dizer que a obrigatoriedade da elaboração de um projeto “constitui uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar e uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central e sua administração” (Barroso, 2005, p. 123).

Barroso (2005) diz ser evidente “a dimensão política e organizacional da definição e concretização de um projeto educativo, bem como a necessidade de integrar

este processo no contexto de medidas recentes de territorialização das políticas educativas” (p. 123). Vem dizer-nos que o projeto educativo de escola é:

simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados (...) é sempre um processo «sui generis» cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projeto! (p. 126).

Na perspetiva do autor para que seja possível fazer um projeto educativo de escola é preciso que os recursos humanos que constituem a organização-escola se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a ação da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas (Barroso, 2005, p. 129). Reforça a ideia de que a emergência de um projeto é um processo indutivo “que se afirma pela necessidade de agir sobre a escola no sentido de ela realizar as funções que a justifiquem enquanto organização, instituição social e serviço público: a educação e socialização dos alunos e a realização profissional do seu pessoal” (Barroso, 2005, p. 129). Em sequência, diz-nos que a construção de um projeto educativo de escola deverá passar por um

desenvolvimento de uma gestão participativa; exercício de uma liderança efetiva, a vários níveis, e em particular por parte do grupo que conduz o processo de elaboração do projeto; informação e comunicação permanente; formação para a aquisição de competências para a elaboração do projeto e para a sua execução (Barroso, 2005, p. 130).

Assim sendo, o projeto educativo de escola, constitui “um referencial para a definição de uma estratégia para a organização, na qual são identificadas a missão e a visão do seu futuro, tendo em conta quer as oportunidades quer as ameaças externas, quer as forças e fraquezas internas” (Barroso, 2005, p. 132). No entender de Barroso (2005) o PEE contribui no âmbito de um processo de planeamento estratégico para dar um sentido e finalidade à ação coletiva, permitindo conceber, reunir e manobrar forças e energias, para introduzir as mudanças consideradas necessárias para o desenvolvimento da organização (p. 132).

De acordo com Alves (2003) o projeto educativo é necessário para tornar socialmente reconhecível a identidade de uma escola mais autónoma e mais liberta das imposições normativas vindas do exterior, como também, necessário para aumentar a

visibilidade dos processos de escolarização e reforçar a legitimidade da escola pública, que globalize e unifique a ação educativa como também mobilize e associe vontades e recursos. Para o autor o projeto educativo deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar e uma ação que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma ação investigativa.

Consequentemente, Sousa (2007) expressa a intenção de que o projeto educativo poderia dispor de modelos que favorecessem a atenção à diversidade das crianças com uma planificação transversal ao conjunto de desenvolvimento curricular e organizacional (p. 112).

Segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (1997) a elaboração do projeto educativo deverá envolver todas as pessoas que exercem um papel na educação da criança, como sendo: o diretor ou diretor pedagógico, o pessoal docente, o pessoal não docente, pais e a comunidade educativa. O projeto deverá explicitar de forma coerente os valores e intenções educativas bem como as formas previstas para concretizar esses mesmos valores e intenções.

Em correlação, afirmamos que projeto educativo de estabelecimento é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade e deste modo deverá ir sendo “repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (Orientações Curriculares, 1997, p. 44).

De acordo com Fullan (2003) as escolas têm por finalidade ensinar e aprender defendendo que os sistemas escolares deveriam ser “aconselhados a encarar a partilha de conhecimento como um valor fundamental e começar a trabalhar nas barreiras e procedimentos que são entrave à sua utilização” (p. 107).

Para Bento e Ribeiro (2013) a eficácia de cada organização escolar depende do desenvolvimento de uma personalidade institucional contextualizada pelo ambiente que a rodeia e embora obedecendo a diretrizes do poder central, regional ou local pressupõe-se que a escola tenha a possibilidade de adequar a liderança às suas especificidades.

Na perspetiva de Pascale *et al* (2000) a escola tem de ser entendida como um sistema vivo

O equilíbrio é um precursor da morte. Face a uma ameaça, as coisas vivas movem-se em direção ao limiar do caos. Esta condição evoca níveis de mutação e experimentação mais elevados, sendo possível encontrar novas soluções mais arrojadas. Quando esta excitação ocorre, os componentes dos sistemas vivos auto-organizam-se e novas formas emergem a partir do caos.

As consequências imprevistas são inevitáveis. O desafio é perturbá-los de forma a aproximarmo-nos do resultado desejado (cit. in Fulan, 2003, p. 109).

Fraga (2009) diz-nos que a escola “é muito mais do que um «eu» e um «tu»; é um nós que trespassado por utopias, é, ainda assim, concretizável. Não é slogan, nem promessa; é compromisso; é implicação; é envolvimento; é cooperação; é partilha” (p. 54).

Todos nós como professores, educadores e impulsionadores da educação devemos ter em conta a concretização de um processo educativo de qualidade e nunca esquecer que este processo

não deve ser uma representação repetitiva indiferente às exigências dos indivíduos e às solicitações do presente, mas sim uma troca bidirecional e estimulante entre os vários atores, devendo os processos cognitivos estar ligados aos afetos, às emoções e aos sentimentos (Tarizzo & Marchi, 1999, p. 20).

2.1.3. Plano anual de escola/estabelecimento

O plano anual de escola/estabelecimento tal como o projeto educativo é considerado um dos instrumentos do exercício da autonomia das escolas e é sustentado pelo Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril e na Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho

De acordo com o Decreto Legislativo Regional o plano anual de escola/estabelecimento é um documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que em função do projeto educativo, define os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e procede à identificação dos recursos envolvidos (art.º 3.º).

No entender de Costa (2007) o desenvolvimento de um projeto implica a “atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e envolvimento dos vários intervenientes” (p. 66).

Consideramos essencial e pertinente um suporte curricular e educativo na construção e desenvolvimento da organização escolar para que este favoreça não só o crescimento e a aprendizagem das crianças como também da organização escolar em si

mesma de modo a que a qualidade do ensino seja alicerce de uma vida social, emocional e intelectual. Na nossa perspectiva o educador/professor será sempre o mais indicado para realizar o plano anual de estabelecimento, ou seja, para planificar o desenvolvimento das atividades pedagógicas uma vez que dispõe de informações concretas relativamente às crianças. Ao orientar a ação pedagógica, “explicitar os resultados da sua educação” (Cró, 1998), deve permitir o desenvolvimento global das crianças no qual possam desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta forma de interação em conjunto com o conselho pedagógico “é uma condição indispensável para o estabelecimento e para o desenvolvimento das estratégias do ensino/educação” (Cró, 1998, p. 37). Podemos, então, afirmar que o plano anual de estabelecimento corresponde a um dos meios de desenvolver o projeto educativo pois é nele que o educador planifica as ações pedagógicas relativas ao que foi redesenhado como metas a atingir no projeto educativo e estabelece quem faz o quê, quando e quais os recursos necessários, a saber:

O plano de um projeto terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos necessários, bem como as atividades que permitem concretizar o projeto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, a sua calendarização (ME, 1998, p. 93).

No entanto, a elaboração de qualquer projeto supõe o diluir de um processo no qual tem como referência uma intenção, um ponto de partida sendo que para tal o formular de perguntas significativas como: o «porquê», o «para quê» e o «como» são perguntas elementares para a sua composição e a sua concretização. Deste modo, o plano “corresponde a um momento técnico da atividade quando condições, objetivos e meios podem ser determinados com exatidão (...) o plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projeto” (Castoriadis cit. in ME, 1998, p. 93).

De acordo com a edição do livro *Qualidade e Projeto na Educação pré-escolar* pelo Ministério da Educação (1998) o plano anual corresponde apenas a um momento parcial de realização do projeto educativo, em que as condições, objetivos e meios podem ser mais bem definidos. No entanto, a sua realização será avaliada em função do projeto e contribuirá também para a introdução de algumas precisões, dando pistas para a sua futura reformulação.

Para Freitas, Silva e Santos (1998) o plano anual de estabelecimento surge como um documento orientador importante para a dinamização da vida escolar no sentido de

“orientar, autonomamente, atividades extracurriculares e complementar a atividade docente desenvolvida não contexto das aulas” (p. 60).

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que hodiernamente é necessária uma integração mais cuidada entre as estratégias de desenvolvimento e as estratégias de aperfeiçoamento da escola por forma a encontrar a melhor maneira de avaliar, confrontar e elaborar um sentido mais claro e forte para o ensino. Para estes autores ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos ou uma questão de negociação técnica, existe todo um aspeto moral em que são os professores a desempenhar o papel essencial na criação das futuras gerações. Os autores acreditam que “(...) professores totais apresentam maior probabilidade de emergir, desenvolver-se e prosperar em escolas totais, em escolas que valorizem, desenvolvam e apoiem o discernimento e os conhecimentos de todos os seus professores na busca conjunta do aperfeiçoamento” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 41).

Face a uma sociedade complexa e cheia de transformações, Cardoso (2006) salienta que a educação para a participação numa sociedade pluralista, integradora de uma crescente diversidade de grupos, tem de ter em conta os reais interesses e anseios que motiva a participação numa sociedade alargada. O autor revela ser verdade reconhecer e valorizar, enquanto conhecimentos escolares, os saberes e os estilos que identificam e diferenciam cada um na diversidade que caracteriza a escola. Refere que “a individualidade e a identidade de cada aluno são referências centrais na gestão do currículo” (p. 67).

Tal como nos diz Freire (1992) ensinar é a forma que toma o ato de conhecimento que o professor faz na busca de saber o que ensina por forma a provocar nos alunos a curiosidade de saber e o seu ato de conhecimento. Assim, ensinar “é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (Freire, 1992, p. 81).

Apraz-nos dizer que o desenvolvimento do ser humano como ser autónomo, livre e pensante depende da educação, primeiramente, transmitida pela família e pelos profissionais da educação que se cruzam no seu caminho, bem como das relações estabelecidas ao longo do seu percurso de vida. Deste modo, as organizações escolares bem como os seus profissionais estão incumbidos de construir e gerir o currículo, e fazer da educação uma estrutura de suporte ao desenvolvimento, crescimento e às aprendizagens significativas das crianças. Por tudo isto achamos por bem referir o poema de Sophia de Mello Breyner Andresen (2004), o qual se enquadra no mundo

escolar de hoje que consoante as problemáticas e transformações políticas e sociais se revê na construção do currículo e no dia-a-dia dos professores e educadores, a saber:

Projecto II

Esta foi sua empresa: reencontrar o limpo
Do dia primordial. Reencontrar a inteireza
Reencontrar o acordo livre e justo
E recomeçar cada coisa a partir do princípio

Em sua empresa falharam e o relato
De sua errância erros e derrotas
De seus desencontros e desconstruídas lutas
É moroso e confuso

Porém restam
Do quebrado projecto de sua empresa em ruína
Canto e pranto clamor palavras harpas
Que de geração em geração ecoam
Em contínua memória de um projecto
Que sem cessar de novo tentaremos (p. 58).

2.1.4 Enquadramento legal da educadora/diretora

A reforma da educação em Portugal advém da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que segundo Costa (2007) desencadeou um movimento reformista liderado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo a qual concebeu “a reorganização da administração e gestão das de distribuição de competências pelos níveis de administração central, regional, local e pelas escolas” (Costa, 2007 p. 75).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto e 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o quadro geral do Sistema Educativo em Portugal. Assim, o Sistema Educativo é regulado pelo Estado e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Na Região Autónoma da Madeira as organizações escolares, nomeadamente, as creches e estabelecimentos de educação pré-escolar orientam-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo em paralelo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, e

também pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M (Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira).

A vigência neste conceito de educação e o surgimento de outros/novos decretos e diplomas complementares ao desenvolvimento da educação e da sua real conceção, que os profissionais de educação orientam o seu percurso profissional e consequentemente a sua prática educativa. Neste preâmbulo os profissionais de educação, nomeadamente os educadores de infância, regem a sua prática pedagógica de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) e com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2ª série) de 4 de Agosto. No entanto, têm como «mentor» do seu profissionalismo e da sua ética profissional o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto o qual define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e subsequente o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto o qual define o perfil específico de desempenho do profissional do educador de infância.

Para além destes documentos orientadores os profissionais de educação têm de ter em consideração o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário⁴ em que na Região Autónoma da Madeira regem-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º6/2008/M.

Com efeito, é no Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M no qual consiste na valorização da educação de infância e do sistema educativo no contexto da RAM, que se encontra explícito as competências a exercer pelo diretor de cada estabelecimento infantil. Iremos apenas enumerar algumas das competências, a saber:

- Representar o estabelecimento de educação;
- Cumprir as disposições legais e regulamentos, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes;
- (...) Orientar, coordenar e dinamizar as atividades do estabelecimento;
- Incentivar a participação das famílias nas atividades a desenvolver;
- (...) Exercer todas as ações necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento que não estejam especialmente reservadas a outras entidades;
- Proceder à supervisão da atividade de titular de núcleo infantil. (DLR n.º 16/2006/M, art.º 21.º)

⁴ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, e 35/2007, de 15 de Fevereiro. E ainda pelos Decretos-Leis n.ºs 20/2006, de 31 de Janeiro, e 104/2008, de 24 de Junho.

Hodiernamente, estamos conscientes estar perante uma sociedade avassaladora de conceitos, novos conhecimentos e culturas em que as transformações do papel da escola e dos métodos pedagógicos têm de ser acompanhados de uma modificação do papel do educador/professor (Cró, 1998) em que a formação tem de ser aquela que lhes permita adaptarem-se às mudanças e a reconverterem-se face ao imprevisto (Cró, 1998). Naturalmente que os docentes face às mutações da sociedade e o mundo no seu todo carecem de uma formação continuada baseada na interiorização de conhecimentos científicos quer sobre os modelos educativos quer quanto aos conteúdos, às diversas linguagens (tecnológica, musical, dramática, plástica) e até mesmo ao desenvolvimento de competências e capacidades educativas (Cró, 1998).

Para Cordeiro (2008) a escola deverá pensar na criança como uma pessoa com necessidades globais e específicas, como pessoa em formação, desenvolvimento e estruturação. O ensino e a aprendizagem têm de ser a transmissão do conhecimento e da sabedoria no qual a escola deve ser considerada um «património da humanidade» (p.49) em que os professores são um bem de primeira necessidade na vida das crianças.

Imergindo em todo este contexto, a diretora deverá ter uma visão acentuada e multifacetada sobre cada um dos intervenientes no processo educativo, capacitando-se de energias e habilidade na forma de agir, de lidar e conviver com as pessoas, como

(...) fazer as coisas e por meio das pessoas. Deve possuir um enorme instinto de comunicação. Deve saber ouvir e saber falar. Saber receber e saber transmitir mensagens e ideias. Saber entrevistar e comunicar. Ter uma forte dose de calor humano. Ter empatia e simpatia (Chiavenato, 1997, p. 161).

Neste sentido, Mendonça (2012) salienta a necessidade de, nos dias de hoje, um docente possuir e utilizar na sua profissão, destrezas ao nível intelectual, técnico, moral e relacional. Assim, a diretora está incumbida de fazer crescer os indivíduos com uma visão multifacetada não descurando as ideias, os princípios, e os valores de cada membro da sua equipa de modo a promover cidadãos e cidadãs mais conscientes e abertos à mudança.

A escola como veículo de socialização e transmissora de saberes e conhecimentos apraz orientar, caminhar e delinear metas comuns a todos os intervenientes num processo de negociação e de participação. Perspetiva-se que a diretora e a otimização do sistema educativo (Cró, 1998) detenham uma visão abrangente da educação e da qualidade do ensino e partam entrelaçados numa missão

por forma a contribuir e permitir a produtividade e a concretização dos objetivos e metas da organização escolar bem como o crescimento e a aprendizagem plena de todos os envolvidos no processo de educação. Importa estabelecer relações interpessoais bem como desenvolver e explorar todas as capacidades das crianças e integrá-las na sociedade para que possam dar um contributo para a vida, social, cultural e económica do seu país. Citemos Monteiro (2010): “A fonte da profissionalidade está no objeto de cada profissão. A educação é o objeto da profissão docente. A conceção da sua profissionalidade tem de começar, então, pela conceptualização da educação” (p. 144).

III - Representações sociais

Abordaremos este tema sabendo tratar-se de uma teoria um pouco complexa sendo que Moscovici (2003) e outros autores Duveen, 2003 e Jodelet, 2007 a têm investigado na sua dimensão de modo a explicar as representações sociais e as suas conceções e deveras implicações na sociedade e na identidade do ser humano. Neste estudo, a teoria das representações sociais foi utilizada para compreender a liderança de uma diretora de um infantário dado que através das representações sociais podemos abarcar as atitudes e as reações na base de uma concetualização elaborada pelos atores organizacionais.

Podemos aferir que o conceito de representação social surgiu pela primeira vez em 1961 com Serge Moscovici, aquando da publicitação de um estudo pioneiro intitulado “A Psicanálise – sua imagem e seu público”. Este estudo aborda o pensamento social com alusão à psicanálise em que realça como surgem e funcionam as representações sociais, isto é, como se constituem e os mecanismos funcionais das mesmas.

Na verdade, é no campo da sociologia, com Durkheim, em 1898, que aparece pela primeira vez uma noção semelhante a de representações sociais – representações coletivas. Para Durkheim, a vida em sociedade é formada essencialmente por representações de carácter coletivo. As representações coletivas são consideradas como um fenómeno social “a partir do qual se constroem as diversas representações individuais” (Negreiros, 1995, p. 19). Para o autor as representações são vistas como

uma forma estável de compreensão coletiva e são encaradas como uma produção social que se impõem aos sujeitos como força exterior com o “poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (Duveen, cit. in Moscovici, 2003, p. 15).

De acordo com o anteriormente exposto, Moscovici filia-se à corrente do pensamento sociopsicológico numa disciplina dominada pelo comportamentalismo, pelo cognitivismo e por um individualismo extremo e recupera o conceito de representações coletivas usado por Durkheim, em 1898, e renova-o. Desta forma, as representações coletivas deram lugar às representações sociais pela insistência de Moscovici no reconhecimento da existência de representações sociais como uma forma característica de conhecimento.

3.1 Representações sociais: “na busca” de um conceito

Ao iniciar este tema relevante para a nossa investigação achamos por bem colocar a seguinte questão: Quando falamos em representações sociais de que falamos? Dedicaremos as linhas que se seguem a uma clarificação concetual por forma a elucidar-vos ainda que de forma breve.

Falar de representações sociais significa que estamos perante um conhecimento detido pelos sujeitos sociais a que se designa de “saber de senso comum” (Moscovici, 2003; Jodelet, 2007) que se encontra formado por conteúdos cognitivos e avaliativos (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2007) distribuídos pelos diferentes grupos sociais.

De acordo com Moscovici (2003) as representações sociais “emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura” (p. 16) em que o fenómeno das representações está ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. Refere que ao estudarmos as representações sociais estudamos o ser humano, enquanto ele pensa, faz perguntas e procura respostas. Deste modo, as representações impõem-se sobre os indivíduos como força irresistível, são transmitidas e são o “produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (Moscovici, 2003, p. 37).

Para o autor as representações são sempre um produto da interação e comunicação dos indivíduos na sociedade e tomam a sua forma e configuração

específicas a qualquer momento. De acordo com Moscovici (2003) a representação social é vista como

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (p. 21).

Moscovici (1988) diz-nos existir três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social, como sendo: representações hegemônicas, emancipadas e controversas. As *representações hegemônicas* podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo estruturado sem terem sido produzidas pelo grupo sendo que prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem uniformes e coercivas. As *representações emancipadas* são produto da circulação do conhecimento e de ideias de grupos que estão em contacto mais ou menos próximo em que cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros. Por fim, as *representações controversas* são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e não são partilhadas pela sociedade no conjunto, isto é, devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos (Cabecinhas, 2004). Assim sendo, a teoria das representações sociais “toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenómenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos ou grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2003, p. 79). Deste modo, o conceito de representação social “trata-se de um conceito híbrido, onde se entrecruzam noções de origem sociológica, tais como ideologia, cultura, norma, valor e noções de origem psicológica como imagem, pensamento, opinião, atitude” (Negreiros, 1995, p. 20).

Entende-se que as representações sociais subsistem na ciência, na cultura, nos valores, nas ideologias, nas experiências e particularmente nas comunicações do dia-a-dia. A nossa atividade intelectual e social bem como as nossas ideias e experiências adquiridas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar a nossa experiência e ideias atuais, isto é, o poder das representações sociais “deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (Moscovici, 2003, p. 38). Consequentemente, as representações sociais

emergem de algo que é elaborado e compartilhado socialmente pelos indivíduos em que o seu objetivo passa pela construção de uma realidade comum a toda uma sociedade.

Jodelet (2007) partilha das ideias de Moscovici no sentido em que a representação social é uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria do senso comum e tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Em suas palavras:

Ela tem uma raiz e um objetivo prático: se apoia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e quotidiana. (...) a representação social produz, através da comunicação, uma visão comum a um grupo social, seja uma classe social, um grupo cultural ou simplesmente um grupo profissional. Ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e serve para ler o mundo quotidiano (p. 14).

Relata-nos que as representações sociais enquanto sistema de interpretação rege a relação das pessoas ao mundo e aos outros, em que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais. Deste modo, as representações sociais são fenómenos complexos sempre ativados e em ação na vida social e são compostas de diversos elementos (informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, etc.) organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Assim, vem dizer-nos que estabelecem uma ligação entre o sujeito e o objeto da representação, em que o sujeito é sempre considerado um sujeito social devido a suas relações com os outros, ao seu pertencimento social e a sua integração dentro de uma rede de comunicações (interpessoais, institucionais ou de massas). Enquanto o objeto pode referir-se a diversas áreas da realidade social, como: seres humanos, crianças, alunos ou educadores, fenómenos sociais como os que são associados ao funcionamento do sistema escolar ou a relação professor/aluno, entidades conceituais como os direitos da infância, a democracia na escola, etc.

Jodelet (2007) alude-nos ainda para o fato de que a representação como produto de alguém tem uma função expressiva, isto é, cada vez que exprimimos uma ideia, uma conceção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Assim aderir a uma representação é participar de um grupo, de uma ligação social que ao expressar algo de sua identidade pode ter um efeito sobre a construção de um objeto. Salienta-nos que as representações devem ser examinadas em situações locais colocando em jogo as experiências, os

conhecimentos e as condutas dos autores que são inscritos e subjetivamente implicados em lugares e papéis específicos como em o espaço social e cultural mais largo.

No entender do autor as representações sociais “nos dão acesso a todas as facetas de uma realidade através de uma apreensão que é, de alguma maneira, instantânea num momento dado, mas, por sua contextualização, elas portam o selo da historicidade” (Jodelet, 2007, p. 23).

Por sua vez Antunes (2007) emergindo nas ideias dos autores Carugati *et al* (1994) e Laplantine (1999) diz-nos que as representações sociais constituem construções cognitivas que fornecem um quadro de análise e interpretação o qual define, condiciona e orienta a interpretação do sujeito face à realidade e aos objetos sociais. Contudo, por serem simultaneamente expressivas e (re) construtivas do real funcionam quer como um meio de conhecimento quer como um instrumento de ação sobre a realidade, orientando os comportamentos individuais e o sistema de relações estabelecido com os outros sujeitos e com os objetos. Este autor refere que para a gênese da representação e para a sua inserção num pensamento constituído são fundamentais os processos de ancoragem e objetivação, a saber:

Os indivíduos recorrem a estes processos para se familiarizarem com o não familiar, a ancoragem transferindo-o para um quadro de referência, para tornar possível a sua comparação e interpretação e a objetivação reproduzindo-o, torná-lo mais tangível e concreto, enquadrando-o num corpo de saber dito de senso comum (Antunes, 2007, p. 48).

Franco (2004) corrobora com esse entendimento ao afirmar que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconómicos, culturais e étnicos que as exprimem por meio de mensagens as quais se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Tal como Moscovici (2003), alude-nos para a existência de dois processos sociocognitivos que atuam na formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Define a *objetivação* como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto, em que se cristaliza “a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam” (Franco, 2004, p. 172). Quanto à *ancoragem* diz desempenhar um papel fundamental no estudo das representações sociais bem como do desenvolvimento da consciência, dado que se “constitui na parte operacional do núcleo

central e em sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados” (Franco, 2004, p. 175). Assim a ancoragem funde num processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo (ibidem, p. 175).

Para o autor as representações sociais idealizadas, a compreensão abstrata do mundo bem como a incorporação de meias verdades manipuladoras, levam de fato a discutir a sua necessária desconstrução e, de modo consequente, o desenvolvimento da consciência. Para si a atividade humana é o “fulcro orientador da formação da consciência e não se esgota por fazer, mas, encaminha o indivíduo a se reconhecer em seu produto” (Franco, 2004, p. 181). De fato, as representações sociais refletindo o senso comum, “são divulgadas pelos diferentes meios de comunicação e, consequentemente, absorvidas, sem uma reflexão mais crítica no que concerne aos fundamentos reais, concretos, históricos, científicos e teóricos que as embasam” (Franco, 2004, p. 180).

Reforçando e dando entendimento ao já exposto Cabecinhas (2004) revela que as representações sociais estão ligadas a sistemas de pensamentos mais largos, ideológicos ou culturais e a um estado de conhecimentos científicos caracterizando-se o seu estudo por uma pluralidade metodológica, temática e concetual. Referindo e citando as ideias de Moscovici (1961) diz-nos que na formação das representações sociais intervêm dois processos: a ancoragem e a objetivação, sendo que estes estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais. A ancoragem se por um lado precede a objetivação por outro situa-se na sua sequência. Quando precede a objetivação a ancoragem refere-se ao fato de “qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado” (Cabecinhas, 2004, p. 128). Enquanto processo que segue a objetivação refere-se “à função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais” (Cabecinhas, 2004, p. 128). A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, ou seja, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. Citemos Moscovici (1981): “Os processos de objetivação e ancoragem servem para nos

familiarizar com o «novo», primeiro colocando-o no nosso quadro de referência, onde pode ser comparado e interpretado, e depois reproduzindo-o sob controlo” (cit. in Cabecinhas, 2004, p. 128).

Poderemos evidenciar que as representações sociais estão ligadas a sistemas de pensamento ideológico ou cultural (Negreiros, 1995) ao estado de conhecimentos científicos, à condição social e à experiência individual e efetiva de cada pessoa. Se por um lado a representação social é produto de uma realidade exterior por outro é um “processo, uma atividade de apropriação da realidade e de elaboração psicológica e social dessa realidade – é a representação social de um sujeito (indivíduo, grupo, família, classe)” (Negreiros, 1995, p. 22).

Analogamente, Pardal, Martins e Dias (2007) entende as representações sociais como uma forma de conhecimento dotada de um sentido abrangente e pragmático, em que as representações se constituem como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve, ou seja, “como mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos mergulhados, mas também como instrumento ativo no controlo e resolução dos problemas que o mundo material e social nos vão colocando” (p. 70). Para o autor as representações sociais incluem um processo de produção e uma função social específicos, em que nos diz que as representações sociais como *processo de produção* são caracterizadas pela capacidade de pôr em interação fatores individuais e fatores sociais bem como pôr em jogo juízos, sentimentos, opiniões, atitudes, trocas de informação, normas, valores coletivos, ideias, crenças e expectativas. Enquanto *matéria-prima* recorrem a imagens e a símbolos para integrar, interpretar e atribuir significado aos objetos e situações. Por fim, como *função* quer num plano psicológico quer sociológico, as representações sociais tendem a refletir os novos dados que surgem na multiplicidade das interações e da sua inserção no conjunto das experiências anteriores. Deste modo, as representações “pelo processo de produção, pela função e pelo caráter socialmente partilhado, elas constituem uma forma de conhecimento específico, um saber do senso comum” (Pardal et al., 2007, p. 71).

Poderemos, então, afirmar que, segundo a ótica de vários autores, as representações sociais estão ligadas a todo o conhecimento (científico e senso comum) adquirido e experienciado na base de uma compreensão e integração que envolve todo o mundo físico e social que nos rodeia. Portanto, as representações sociais são um instrumento ativo na explicação dos fenómenos reais e estão relacionadas “ao pensamento simbólico e a toda a forma de vida mental que pressupõe linguagem”

(Moscovici, 2003, p. 307) e conseqüentemente à condição social e à experiência individual e efetiva de cada pessoa. Efetivamente, as representações orientam-nos “em direção ao que é visível, como aquilo a que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo aquilo que define essa realidade” (Moscovici, 2003, pp. 31-32).

3.2 As representações sociais e a educação

A teoria das representações sociais assemelha-se mais a um paradigma de pesquisa, uma estrutura de conceitos e processos que possibilita uma nova via de acesso aos fenômenos cognitivos, que a uma teoria formal (Camargo, 2005 cit. in Wachelke & Camargo, 2007, p. 388).

Existe uma variedade de definições relativamente à teoria das representações sociais, “segundo o foco no processo ou no produto, e pluralidade de perspectivas de estudo” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 380).

A análise das representações sociais vai permitir compreender a dinâmica e o conteúdo de se pensar a escola e a educação na base de uma liderança que se quer eficaz numa eventual análise da dimensão da escola «aprendente» numa rica possibilidade de exploração dos aspetos funcionais, sociais e culturais.

A teoria das representações sociais para Wachelke e Camargo (2007) constitui-se tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade, sendo esta teoria um estudo científico do senso comum. Para os autores a teoria das representações sociais é um desenvolvimento da corrente sociopsicológica denominado pensamento social, do modo que a representação social “é apenas uma dentre outras variedades de constructos do senso comum, juntamente com ideologias, atitudes, *nexus*, imagens sociais, dentre outros” (p. 380). Em suas palavras: “a teoria das representações sociais visa explicar uma forma específica do pensamento social, ainda que muitas das descobertas teóricas e operacionalizações metodológicas sejam passíveis de transposição para outros constructos dessa natureza” (Wachelke & Camargo, 2007 p. 380).

Certamente, para os autores, o processo de representação social permite às pessoas interpretar e compreender aspetos da realidade para assim agir em relação a eles, dado que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais. Afirmam que a transformação das

representações pode ocorrer por mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto bem como nas relações intergrupais ou em outras mudanças de contexto social. De fato, os autores pressupõem que a finalidade das representações sociais “é classificar os eventos da vida social segundo uma grade de interpretação grupal, permitindo ações relativas a esses acontecimentos” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 381).

Analogamente, Vala (2002) salienta que as representações sociais exprimem a relação de um sujeito com o objeto, relação essa que envolve uma atividade de construção e de simbolização. Essa construção vai assegurar ao sujeito social a construção de sentimentos de pertença social e a possibilidade de estabelecer com seus pares relações de comunicação e representação. Para o autor “as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação social desse mesmo grupo, seus projetos, problemas e estratégias além das suas relações com outros grupos” (p. 461).

Tendo em consideração o anteriormente exposto, Jodelet (2007) vem dizer-nos que as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, quer individual quer grupal, e são compostas de diversos elementos (informativos, ideológicos, cognitivos, valores, crenças, etc.) que estabelecem uma ligação entre o sujeito e o objeto da representação. As representações sociais sob a forma ideológica, moral e política, têm uma real influência sobre os procedimentos do ensino da qual a primeira função está ligada à produção de uma determinada cultura. A abordagem das representações sociais que tem a vocação de identificar a dimensão simbólica dos fenômenos sociais abre assim, hipóteses de análise a muitos dos aspetos do sistema educativo. Segundo o autor é necessário evitar a redução do campo da educação ao das representações sociais e vice-versa, uma vez que o campo da educação não se limita a um “espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico” (p. 13). Assim sendo, a área da educação deve ser pensada como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser aplicados de forma adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação.

Para Jodelet (2007) o modelo das representações sociais oferece guias fecundos para a aproximação do papel de conjuntos organizados de significações no sistema e no processo educativo sendo que as significações figuram nos discursos dos diferentes agentes do sistema em relação à posição social que ocupam, como sendo: o discurso político que define as finalidades do sistema e as orientações de sua organização; o

discurso dos administradores que as realizam; os discursos dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, o discurso dos alunos e família. Sendo que as representações sociais afetam, as concepções e avaliações da relação pedagógica e das aquisições que a possibilitam. Todavia, o autor alude-nos para a existência de uma simbiose entre os dois conceitos (representação social e educação) devido ao vínculo histórico e lógico que existe entre ambos. O vínculo histórico tem origem na obra de Piaget a qual inspira a própria concepção da teoria das representações sociais quanto aos processos de desenvolvimento e da elaboração dos conhecimentos, e o vínculo lógico remete para o fato de que toda a educação vai para além da socialização, de uma técnica pedagógica ou que o ato do ensino /aprendizagem. Numa concepção de educação Jodelet (2007) indo ao encontro do pensamento de Durkheim, salienta que

a educação é fundada em valores e ideias que definem esquemas dominantes em momentos diferentes da evolução da escola, e que correspondem também a opções dos atores segundo sua experiência vivida dentro do sistema, sob a pressão das ideologias e das coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar (p. 14).

A autora refere que o funcionamento do sistema institucional no qual inclui as políticas educativas, as ideologias que as ativam e as medidas que elas aplicam em diferentes momentos da sua história traduz-se assim, na representação das funções de aluno e professor. Por isso, é necessário olhar para representações que orientam o funcionamento escolar em matéria de conhecimentos e de saberes úteis à produção.

Analogamente, Menin e Shimizu (2007) indo ao encontro das ideias de Jodelet (2007), referem que as representações sociais são uma forma de saber prático que tem relação com a experiência vivida das pessoas em que todos os agentes escolares são portadores e construtores de conhecimentos sociais os quais podem influenciar as diversas práticas na escola, marcar as suas interpretações sobre funções e papéis a desempenhar na escola, bem como chocar-se com outras formas de conhecimento mais académicas. Assim sendo as representações sociais dos atores escolares podem interferir nas finalidades da escola, nas normas de funcionamento escolar bem como nos próprios processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta esta perspectiva, Pires (2001) realça que a educação escolar é uma atividade complexa e multidimensional na qual a construção social da própria realidade educacional está dependente do contexto político, económico e cultural próprio de cada sociedade. A matriz social que em cada instante e em cada lugar

carateriza o contexto influencia a respetiva educação. Pires, Fernandes e Formosinho (2001) salientam que as relações entre a escola e a sociedade são consideradas como interações dialéticas, onde, quer a escola quer a sociedade são conjuntamente determinantes e determinadas. De acordo com Durkheim:

A escola socializa os indivíduos, ou seja, prepara-os para a sua integração na sociedade. Esta socialização supõe, além da aquisição de conhecimentos e técnicas, interiorização de um sistema de valores, traduzido em atitudes e comportamentos ajustados à ordem social dominante (cit. in Fernandes, 2001, p. 138).

Para Pires (2001) a escola enquanto instituição social terá que estar atenta a todos os fenómenos sociais, e se realmente se quer “democratizadora e estimuladora do desenvolvimento social, terá que se repensar a si mesma” (p. 229).

A nosso ver, as representações sociais são as diversas formas de produção e interpretação de conhecimentos/saberes sociais os quais permitem decifrar e compreender aspetos da realidade de modo a saber agir sobre eles em conjunto com os demais, na livre circulação de ideias e conceções em suporte a uma comunicação aberta e difusa. Da combinação da simbiose (representações sociais e educação) advém representações capazes de influenciar em diferentes modos a prática, as ideologias e as políticas educativas as quais, hodiernamente, estão sustentadas por novas políticas e consequentemente, por diferentes conceitos que abarcam modelos de construção e formação em regime de reestruturação. Porém, podemos constatar que várias entidades (família, igreja, políticos) intervêm e influenciam o processo da educação escolar, no qual podemos dizer que “a educação de um indivíduo exige habitualmente a intervenção de outras pessoas, sobretudo se essa educação se processa numa instituição educativa” (Fernandes, 2001, p. 23).

3.3 A identidade social e a identidade profissional

O ritmo de transformações a que as sociedades estão sujeitas e o próprio sistema educativo, leva a que façamos uma reflexão sobre os modelos de formação e o ensino por forma a compreender a sua real lógica de funcionamento e analisar os resultados alcançados. Só nos é “possível contribuir para a produção de conhecimento de interesse para uma intervenção esclarecida” (Pardal et al., 2007, p. 69) se de facto tivermos este

fator em linha de conta. É na relação com o mundo e com os outros que somos constantemente chamados a fazer interpretações e a tomar decisões nas mais diversificadas circunstâncias, sendo que “nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos” (Gomes, 2007, p. 109).

De acordo com Wachelke e Camargo (2007) a relação entre os indivíduos e a representação social é tão importante quanto complexa em sua apreensão, pelo fato de exigir um esforço de aproximação entre níveis de análise distintos. Segundo os autores a aprendizagem de conteúdos de representações sociais ocorre antes de uma conceituação sobre objetos da realidade.

Paralelamente, Gomes (2007) entende que a representação social cumpre o papel de dar significado às coisas quer para o indivíduo quer para o grupo constituindo-se em elemento fundamental de maneira que se possa pensar, interpretar e compreender a realidade vivida, caracterizando-se como uma forma de conhecimento social. Refere que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista em que as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Reforça a ideia de que a identidade possui tanto uma dimensão individual no qual se pressupõe as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos, como uma dimensão coletiva a que se presume os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso). Nas palavras do autor: “o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si” (p. 109).

No que diz respeito à identidade profissional o autor relança o seu foco de interesse na educação e afirma que os impactos da reconstrução das políticas públicas evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a educação “como forma de emancipação e sobre a função docente, num ambiente conflagrado pelas disputas e pelas desigualdades sociais que não se mantém fora da escola” (p. 105), no qual salienta que o contexto “em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções” (Gomes, 2007, p.109).

De acordo com Gomes (2007) toda a profissão afirma uma identidade sendo que existe uma identidade profissional do professor, isto é, uma maneira de ser professor. O ser professor refere-se a uma atividade especializada, uma profissão cuja principal

função é a de ensinar, transmitir determinados conteúdos quer sejam científicos, artísticos ou técnicos. Em suas palavras: “a formação de um professor, e conseqüentemente a construção da sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente” (Gomes, 2007, p. 111).

A formação recebida pelo professor faz com que ele construa sobre si uma representação positiva reforçando uma noção de superioridade intelectual em relação aos restantes que atuam no espaço escolar, no entanto, poderá ser contradito pelas representações que os sujeitos e/ou profissionais da escola fazem sobre ele mesmo. A ação profissional do professor está assim, condicionada por uma série de fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço e tempo de atuação. Assim sendo, as representações e a identidade profissional do professor são resultado da confluência de inúmeros fatores, como sendo: *exógenos* como fenómeno da globalização e as mudanças das políticas públicas para a educação; e *endógenos* como a formação inicial e atuação profissional do professor. Gomes (2007) reconhece que entendendo as representações sociais a partir de um carácter relacional é natural que o discurso do professor seja permeado por sentidos de compromisso e de responsabilidade social das quais muitas vezes não são realizados por falta de condições objetivas no exercício quotidiano da profissão. Citemos o autor: “como professor espera-se que o sujeito conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem” (Gomes, 2007, p. 119).

De acordo com o anteriormente exposto, Cardoso (2006) salienta que a rápida transformação das sociedades modernas e em particular a sua diversificação leva a repensar a profissão docente e a qualidade do ensino. Torna-se imprescindível que a intervenção dos professores seja intencionalmente organizada com fortes âncoras a estruturas de formação contínua ao longo da vida. Em suas palavras:

(...) na formação de professores, predomina desenvolvimento de competências de transformação dos conhecimentos construídos com base em paradigmas científicos eurocêntricos, em conhecimento prontos a transmitir aos alunos, ao longo de diferentes faixas etárias, sem consideração pelos saberes que definem identidades históricas e culturais específicas (Cardoso, 2006. p. 86).

Naturalmente que é sobre o professor que recai a maior responsabilidade para responder à diversidade e complexidade das situações educativas sendo que a heterogeneidade cultural, étnica e social das populações tornou-se uma das variáveis mais determinantes em qualquer área de ação e intervenção social. Neste sentido, espera-se que o professor, sendo visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno “exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e valores fundamentais e ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas” (Rodrigues & Esteves, 1993, pp. 41-42).

Atendendo a esta ordem de ideias e ao mundo real de hoje é imperativo definir novos rumos para a formação de professores pelas “significativas mudanças sociais e demográficas” (Cardoso, 2006, p. 19) pela qual subsiste a necessidade de formar professores “com disposição para desempenhos para além da docência” (Cardoso, 2006, p. 19) no assentamento de um perfil cada vez mais exigente de quem vai ter de “intervir numa sociedade com necessidades, cada vez mais multifacetadas, no campo da educação” (Cardoso, 2006, p. 20). Consequentemente, cabe a cada um de nós “reconhecer o professor como um dos construtores da escola e da sua própria identidade” (Gomes, 2007, p. 121). Apraz-nos dizer ser relevante, numa sociedade feita de imprevisibilidades e de incertezas (Cardoso, 2006) formar cidadãos com saberes diversificados e atualizados por forma a terem a capacidade de sustentar a sua ação social, uma reflexão, e sobretudo, tomada de decisões e escolhas críticas (Cardoso, 2006). Parafraseando Lopes (2002)

A sociedade moderna baseia-se na escola como elemento regulador central da nova ordem social, até porque o saber – ou melhor, o diploma que a escola confere – é o novo critério de hierarquização social e distinção social. A emergência da escola e da instrução está ligada a duas intenções, que podemos sintetizar por regulação e emancipação. O modo como depois ela se realiza na instituição escolar, no sistema educativo, nos processos de socialização escolar, coloca a ênfase na regulação e não na emancipação. E isto vai ter impacto nos fatores que poderão estar hoje subjacentes à construção das identidades profissionais (Jornal “Página da Educação”).

Urge consolidar uma identidade social e cultura profissional alicerçada em conceções e conhecimentos em continuidade e na convicção de que a formação e a interação social com os demais vai projetar saberes, experiências e aprendizagens em todos nós, considerando-se estruturar e preparar formas renovadas para responder às

necessidades e exigências da própria sociedade. Como sabemos a educação não se faz apenas com professores mas sim com todos os agentes que nela participam, tomemos isto como um desafio! Os professores como profissionais e transformadores (Sachs, 2009) contribuirão, certamente, para o «nacer» de uma sociedade que valorize a igualdade, a participação e a justiça social. Citemos Sachs (2009): “Uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos” (p. 116).

4. Nota conclusiva

Presentemente a liderança nas organizações encontra-se inserida em cenários de grandes mudanças nos quais persiste a imprevisibilidade, a diversidade bem como a complexidade da burocracia em que se torna geradora de novos quadros epistemológicos (Carvalho, 2011b) os quais faz despontar novos conceitos e princípios que assentam em diferentes abordagens nos mais diversos contextos de organizações. A base de sustentabilidade de uma liderança eficaz deverá demarcar o desenvolvimento das relações humanas “com a consequente valorização do indivíduo e todo o seu know-how; do processo relacional humano interativo e proactivo, micro e macro” (Carvalho, 2011b, p. 101) e subsequentemente, as mudanças nas formas de agir e pensar organizacionais “inerentes ao reinventar de formas de flexibilidade e adaptabilidade confinadas às exigências de um mundo global, complexo, caótico e sedento de sentido” (Carvalho, 2011b, p. 101). Os líderes que percecionam o crescimento e a sobrevivência da sua organização tendo em conta a inovação e a atualização, na base de uma construção de valores e ideais, numa participação ativa de cidadania, com certeza, conseguem adaptar a sua ação em função do conhecimento, da partilha e da experiência que advém. Assim sendo, a qualidade das respostas organizacionais depende da forma como exerce a liderança e da árdua tarefa de “analisar o ambiente, detetar riscos e oportunidades ou implementar mudanças” (Barracho & Martins, 2010, p. 61).

De facto, estamos perante uma sociedade constituente de conhecimentos pedagógico-científicos e cabe a cada líder conhecer-se a si próprio, e ajustar-se à realidade (quer social quer escolar) e reconhecer os seus valores e princípios de modo “a levar ao desenvolvimento a longo prazo de pessoas e instituições para que se possam

adaptar, mudar, prosperar e crescer” (Kouzes & Posner, 2009, p. 19). Nesta medida, é fundamental o líder centrar-se nas pessoas, nas relações interpessoais e reconhecer quais os sistemas de valores que caracterizam a organização e “alinhá-los com os objetivos estratégicos, promovendo o comprometimento coletivo” (Carvalho, 2011b, p. 102).

Tendo em conta todo o contexto social e político, partimos do pressuposto, que as organizações escolares, no séc. XXI, emergem em uma continuidade de saberes e experiências, em que o seu líder assenta numa liderança direcionada para a mudança, a inovação e a (re)educação de conceitos numa conceção de saberes comuns, em prol de um desenvolvimento e crescimento coletivo. Tender-se-á sempre a criar aprendizagens significativas nos vários atores educativos e a reorganizar modelos em conformidade com as constelações da sociedade.

Todavia, é nesta sociedade contemporânea, a qual pertencemos, que as representações sociais promovem uma retenção de conhecimentos sociais e culturais numa consciência coletiva presente de valores por vezes assumidos de forma acrítica e na prevalência de formas instrumentalizadas de pensar e atuar. É no efetivo mundo social nas mais relativas formas de ação (sociopolítico) que a própria sociedade “atira o homem para o efetivo decréscimo da participação cívica e desvinculação do sentido inerente à sua condição humana, projetando-o para o conseqüente (re)pensar e (re)valorizar” (Carvalho, 2011b, pp. 35-36) das suas reais capacidades e do seu «eu» enquanto pessoa e cidadão.

Apraz-nos dizer, ser fundamental, numa sociedade que se encontra numa desorientação e desordem próprias (Carvalho, 2011b), consolidar uma identidade social e cultural para que possamos crescer no intento de uma formação (social e pessoal) diversificada no repensar de finalidades comuns de modo a encontrar as respostas acertadas para os problemas ou dificuldades sentidas que nos aflige e por ora responder aos intentos da sociedade. Assim, compete às instituições promover e levar os outros ao conhecimento e à partilha de normas e valores “mediante a difusão e conjugação de saberes, de informação e formação de consciências que se pretendem cívicas, autónomas, críticas, inventivas e interventivas” (Carvalho, 2011b, p. 36).

Hodiernamente, cada vez mais se impõe refletir sobre ação e as finalidades das organizações e nas representações dos seus atores. Para que o desenvolvimento da sociedade, que aparentemente se encontra suportada por défice de valores, possa demarcar-se pela diversidade de atitudes e construir um mundo estável assente em ideologias comuns.

II PARTE – ESTUDO IMPÍRICO

I - Metodologia do projeto de investigação

1.1 Problemática

O presente estudo visa contribuir para o conhecimento da realidade atual quanto à liderança exercida nas organizações escolares, no qual pretendemos investigar a atuação de uma diretora mediante a sua história de vida e a percepção de toda a equipa docente perante a consequente atuação de liderança. Certamente, “a contemporaneidade, caracterizada por mutações repentinas e sistemáticas do agir humano, decorrentes da aplicação e desenvolvimento da ciência e da técnica nos vários domínios do social” (Carvalho, 2011b, p. 10) tenderá numa continuidade de conhecimento e numa luta de experiências educativas com base na compreensão do social. O líder, bem como todo o corpo docente deverão ter a acuidade de refletir sobre os seus comportamentos e desempenhos com base numa comunicação e numa relação aberta pois, contribuirá para uma liderança eficaz e para o crescimento das pessoas envolvidas.

Citemos Freire (1993)

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias (p. 8).

Neste sentido, “partindo de uma premissa ontológica de que o ser humano é um sujeito social, simultaneamente, cognoscente e cognoscível” (Fraga, 2013, p. 183) emergimos numa pesquisa, com a possibilidade de descoberta de novos dados, sobre o estudo das representações e dos estilos de liderança que “[n]um mundo valorativo repleto de atuações e significações que, possibilitando consecutivas formulações e reformulações, traduz a constante atitude humana da procura pelo autoconhecimento e auto-superação” (Carvalho, 2011b, p. 9). Ao entendermos a educação como “a comunicação humana mais profunda e vital (...) além de ser reprodutora das condições de sobrevivência e da identidade coletiva das comunidades humanas. [Como] configuradora das identidades individuais” (Monteiro, 2010, p. 146), constrói a identidade e a imagem dos atores educativos.

1.1.1 Problema de investigação

A escolha do tema de investigação surgiu pelo facto de constarmos ser pertinente para a prática e ética profissional verificar as práticas de liderança e concepções de um diretor (a) escolar e se o mesmo, mediante as suas representações, se rege por princípios e cultura própria onde o turbilhão de decisões e a permanência de valores é exigida no crescimento do ser humano como ser social. Este estudo resulta da necessidade de compreender e refletir acerca das representações de uma diretora e da sua repercussão no exercício de uma liderança preenchida de desafios e novas experiências. Tentando perceber o modo como gere a articulação entre as dimensões pessoais, profissionais, sociais e a sua forma de enfrentar o desafio de liderar uma organização educativa.

Assim sendo, partiu-se da questão **Que estilos de liderança e que representações pessoais, profissionais e sociais da diretora prevalecem face ao desenvolvimento da sua liderança?**

Com o intuito de responder à questão de partida elaborou-se as seguintes subquestões:

- 1- Quais as concepções da diretora sobre educação e infância?
- 2- No mundo hodierno as representações da diretora influenciam a liderança do infantário?
- 3- A formação como pessoa e da personalidade revelaram ser uma base fundamental no exercício da liderança do infantário?
- 4- Como afirma a sua identidade na relação que estabelece com os seus liderados?
- 5- O que valoriza e promove no relacionamento que estabelece com os liderados?
- 6- Quais os estilos de liderança que mais prevalecem na liderança da diretora?
- 7- Para a diretora qual a pertinência da formação e construção do PEE⁵ e PAE⁶ na gestão estratégica do infantário?
- 8- Em que medida a construção do conhecimento compartilhado reveste-se de importância na gestão de uma liderança?

⁵Projeto Educativo de Estabelecimento

⁶Plano Anual de Estabelecimento

De facto, somos a saber que a especificação da questão de partida e das subquestões compreende a sintetização da problemática, tendo a investigação por objetivo procurar dar resposta a essas questões (Sousa, 2009, p. 44).

1.1.2 Delimitação do campo de estudo

O estudo de caso que nos propomos realizar enquadra-se numa abordagem essencialmente qualitativa que recorre às histórias de vida por via de entrevistas episódicas para identificar e analisar o estilo de liderança desenvolvido pela diretora do infantário de acordo com as suas representações pessoais, sociais e profissionais.

Tendo em conta esse quadro a análise na pessoa da diretora do infantário decorre pelo facto da mesma se encontrar a exercer o cargo de líder pela primeira vez, respetivamente, desde o dia 13 de Outubro de 2013. Neste âmbito, estando o infantário a ser liderado por outro membro da equipa docente, queremos verificar o efeito de uma liderança mediante as representações sociais, pessoais e profissionais numa sociedade repleta de mudanças e readaptações onde naturalmente se inclui princípios e regras.

Certamente, pretendemos (de acordo com a delimitação dos objetivos geral e específicos da investigação):

- Compreender a liderança da diretora tendo em conta o seu percurso pessoal, social e profissional;
- Perceber como a diretora mediante a sua história de vida, desenvolve e organiza a sua ação diária perante as contrariedades que surgem;
- Apreender a conceção da líder acerca da educação e infância;
- Compreender se as representações pessoais, profissionais e sociais de uma diretora poderão influenciar positiva ou negativamente a organização escolar;
- Apreender como a diretora articula as suas representações num contexto de liderança.

1.1.3 Objetivos

Com intuito de dar resposta à pergunta de partida e subsequentes questões delimitou-se como **objetivo geral** do nosso estudo Compreender as representações

peçoais, profissionais e sociais da diretora do infantário mediante o exercício da sua liderança.

E como **objetivos específicos**:

- a) Analisar a liderança da diretora tendo em conta o seu percurso pessoal, social e profissional;
- b) Perceber se a formação como pessoa e da personalidade será a base fundamental para o exercício da liderança no infantário;
- c) Conhecer a conceção da diretora sobre educação e infância;
- d) Identificar os estilos de liderança da diretora;
- c) Refletir sobre a pertinência da formação e construção do PEE e PAE na gestão estratégica do infantário;
- d) Interpretar a influência da construção do conhecimento compartilhado na gestão da liderança.

1.2 Metodologia

Ao partirmos para a implementação do estudo realizamos algumas leituras e reunimos notas e referências numa continuidade de pesquisa e numa procura incessante de algo que nos pudesse ajudar a desenvolver um plano pertinente para a particularidade do contexto em que estávamos inseridos. Assim, face aos objetivos da investigação, os quais operacionalizados através da definição do problema, das questões de investigação e das variáveis que o delimitam, partimos, conseqüentemente, na elaboração de um plano como sendo “o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos, indicando o que fazer, bem como vários outros aspetos a considerar no momento da recolha e tratamento dos dados” (Almeida & Freire, 2008, p. 79).

Almeida e Freire (2008) dizem-nos que na realização de um plano de investigação todos os elementos metodológicos entram em sintonia e procuram ter as respostas a todas as questões de forma orientadora para o investigador. Citando os autores:

Ao concetualizar o plano, o investigador questiona de novo os aspetos de delimitação do problema, as hipóteses e as variáveis em estudo. Ao mesmo

tempo questiona os sujeitos e as amostras a utilizar, os momentos de avaliação e de intervenção, os instrumentos e as análises a efetuar com os dados (p. 79).

Como investigar pressupõe “o desejo e a necessidade de conhecer melhor uma determinada realidade” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 146) foi com este intuito que partimos para esta pesquisa e por certo que a complexidade das abordagens careceram da parte do investigador uma reflexão cuidada ao nível dos “padrões de qualidade, fiabilidade e de credibilidade” (Carvalho, 2011b), que sustentados por uma pesquisa de literatura, pretenderam promover a “adequação da estratégia utilizada e a justificação e validação das opções decorrentes do processo investigativo” (Carvalho, 2011b, p. 107). Na verdade, a importância destes aspetos vai depender, certamente, “a margem de erro nas análises e nas interpretações, a segurança nos resultados obtidos, a ligação dos resultados às condições experimentais de um procedimento e a própria possibilidade de generalização dos resultados obtidos para outras amostras ou situações” (Almeida & Freire, 2008, p. 82).

O estudo que se apresenta ocorreu num contexto de liderança da diretora do infantário “O Carrocel”, tendo-se desenvolvido ao longo de um ano letivo, sendo que a abordagem qualitativa selecionada impôs-se como a mais apropriada para esta investigação uma vez que nos permitiu dar “profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas, [sendo que] oferece um ponto de vista «recente, natural e holístico» dos fenómenos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 15) em estudo.

1.2.1 A pesquisa qualitativa

Se “em cada investigação, o percurso metodológico desenhado está articulado e é justificado pela natureza do estudo, pelos seus objetivos e hipóteses e impõe os instrumentos a usar, construir e/ou adaptar, as fases a delinear, os contextos e os intervenientes” (Oliveira, 2004, p. 79), a nossa pesquisa remete-nos para uma pesquisa qualitativa sendo que na busca de conhecimento os investigadores qualitativos tentam “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bodgan & Bicklen, 1994, p. 48).

A investigação estrutura-se tendo por base a fundamentação teórica da pesquisa qualitativa enquadrada por Uwe Flick (2009) sendo de “particular relevância ao estudo

das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20), todavia, “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida” (p. 21) no mundo de hoje fazem com que o investigador enfrente novos contextos e perspectivas sociais, havendo para tal a necessidade de ler e interpretar este mundo de acordo com aquilo que o rodeia.

Sendo nosso intento incidir sobre as representações da educadora e líder escolar na perspectiva de uma liderança, num mundo pessoal, social e profissional, a abordagem hermenêutica no processo investigativo «abraçando» “contornos de natureza exploratória” (Carvalho, 2011b) privilegiou a pesquisa qualitativa pois como nos refere Almeida e Freire (2008) o método qualitativo leva-nos para a “compreensão e descrição dos fenômenos globalmente considerados” (p. 26) onde é preciso “assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2006, p. 41).

Partindo do pressuposto que vivemos numa era de predominância de mudanças socioculturais a pesquisa qualitativa vê-se confrontada com a necessidade de utilizar “estratégias indutivas” (Flick, 2009, p. 21) no qual reconhece ser necessário “«conceitos sensibilizantes» para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.” (Flick, 2009, p. 21).

Deste modo, Flick (2009) considera que os aspectos essenciais para uma pesquisa qualitativa consistem na “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; [bem como] nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento” (p. 23). Neste sentido os campos de estudo “são práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (Flick, 2009, p. 24) em que o objetivo da pesquisa qualitativa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas.” (ibidem., p. 24). Entende, [a pesquisa qualitativa] não se tratar de “um conceito teórico e metodológico unificado” (p. 25) e assenta na existência de diversas abordagens, as quais as discussões caracterizam a prática da pesquisa e a comunicação do investigador como parte explícita da produção de conhecimento. De acordo com o autor: “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p. 37).

Tendo consciência que na pesquisa qualitativa o investigador deve aceder à “informação de que necessita para concluir suas listas de referência” (Flick, 2009, p. 66) o nosso estudo reveste-se de significado numa ação concertada a partir de diversas

abordagens teóricas [de pesquisa qualitativa] as quais se distinguem “na forma como compreendem seu objeto e (...) seu foco metodológico” (Flick, 2009, p. 68). Assim, este mosaico teórico (Fraga, 2013) ganha a sua forma pelas seguintes abordagens da pesquisa qualitativa: o interacionismo simbólico em que o ponto de partida consiste no “significado subjetivo atribuído pelos indivíduos a suas atividades e ambientes” (Flick, 2009, p. 69) e a fenomenologia que tenta “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53). Podemos dizer que cada uma destas posturas conceitua, “de diferentes maneiras, o modo como [o sujeito] em estudo – suas experiências, ações e interações” (Flick, 2009, p. 69) se relaciona ao contexto no qual é estudado. Pretende-se, desta forma, que “a reconstrução [dos] pontos de vista subjetivos” (Flick, 2009, p. 69) da diretora seja instrumento para “a análise das esferas sociais” (ibidem., p. 69) de modo a percebermos e compreendermos que significado atribui às “unidades de análise” (Fraga, 2013) da presente investigação. Parafraseando Flick (2009):

A concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa (p. 70).

A abordagem fenomenológica faz uso de “um conjunto de asserções” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53) que enfatiza a “compreensão interpretativa das interações humanas” (ibidem, p. 53), ou seja, permite “compreender como e qual o significado que [os sujeitos] constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54). É objetivo desta abordagem, como da investigação, “identificar a essência do ponto de vista das pessoas que o viveram ou que fizeram a experiência (...) descrever a experiência tal como é vivida e relatada pelas pessoas” (Fortin, 2006, p. 36)

A escolha pela pesquisa qualitativa assume-se como sendo a mais proveitosa dado que tem por objeto “o exame das significações e a busca de sentido” (Fortin, 2006, p. 36) numa dimensão que consiste em “procurar compreender a significação das descrições que as pessoas fazem da sua experiência” (Fortin, 2006, p. 37). Deste modo, permite-nos através de várias abordagens, métodos e técnicas, construir um “mosaico metodológico” (Fraga, 2013) o qual promova uma interpretação e uma compreensão do nosso problema de investigação bem como a execução dos objetivos a que se propôs.

Naturalmente, que a escolha metodológica da investigação presume basicamente uma pesquisa qualitativa na qual faz parte a metodologia de estudo de caso potenciada pelo recurso à entrevista episódica que nos fez caminhar pelas histórias de vida da diretora do infantário. Assim, o redesenhar metodológico tendo em conta a realização das entrevistas episódicas nas histórias de vida abarca, efetivamente, a descrição de experiências e situações relevantes na descoberta da questão do estudo em que o nosso sujeito ocupa um “lugar cimeiro” (Fraga, 2013) em todo este processo de investigação.

De acordo com Psathas (1973) e enquanto investigadores qualitativos em educação, devemos questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

1.2.2 Tipo de estudo

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, o nosso projeto apoia-se na metodologia por estudo de caso uma vez que permite através da observação detalhada quer de um contexto quer de um indivíduo (Merriam, 1988) a elaboração de uma pesquisa qualitativa que nos possibilita a “compreensão do comportamento do sujeito de investigação, correlacionando-o com a liderança que exerce sobre as unidades de análise da investigação” (Fraga, 2013, p. 193). O estudo de caso reporta para uma “recolha de dados [em que] as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90) dando lugar ao detalhe e a uma “procura de sentidos escondidos, e abrindo pistas para exploração futura” (Guerra, 2006, p. 45).

Para Robert Yin (1981) o estudo de caso tenta analisar um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real em que as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas sendo que as distinções entre o tipo de estratégia de investigação, método de coleta de dados e provas são fundamentais na definição de estudos de caso. Paraphraseando o autor:

case study (...) attempts to examine: (a) a contemporary phenomenon in its real-life context, especially when (b) the boundaries between phenomenon and context are not clearly evidente (...) distinctions

among type of evidence, data collection method, and research strategy are critical in defining case studies (Yin, 1981, p. 59).

Pressupõe-se que o investigador tenha um “maior controlo do campo de investigação ao nível da determinação das unidades ou categorias de observação (...) relativamente ao real tal como ele se apresenta” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 170).

Sabendo que o estudo de caso “trata-se de muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento (...) [em que] os dados são recolhidos sistematicamente, [e] a relação entre as variáveis é estudada e o estudo planeado metodicamente” (Bell, 2008, p. 23) partimos para esta investigação com o intuito de abarcar o maior número e a mais minuciosa informação no mais profundo interesse “sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos ” (Bell, 2008, p. 23). Por conseguinte, o intento do nosso estudo e a sua primazia no melhoramento da educação, levou-nos a considerar Bassey (1981) na medida em que os estudos de caso quando relatáveis em que a publicação das suas conclusões leva a alargar os limites do conhecimento já existente permite dar “uma ideia tridimensional e ilustra [r] relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (cit. in Bell, 2006, p. 24).

Para Flick (2009), “o caso único é visto, inicialmente, como resultado da socialização individual específica contra um pano de fundo geral” (p. 126). Assim sendo, verifica-se que “essa socialização tem levado a diversas opiniões, atitudes e pontos de vista subjetivos que podem ser encontrados na situação real de entrevista” (Flick, 2009, p. 126). Para o autor “o caso representa um contexto específico, no qual o indivíduo atua, e o qual ele (ou ela) também deve representar para outros indivíduos” (p. 127), em que emergimos numa “profissionalização específica” representada em conceitos e modos de atuar. O caso reporta para “uma subjetividade desenvolvida enquanto resultado da obtenção de certas reservas de conhecimento e da evolução de modos específicos de atuar e perceber” (Flick, 2009, p. 127), num contexto de “atividade interactivamente realizado e realizável” (ibidem, p. 127).

1.2.2.1 As histórias de vida e a sua perceção na sociedade

A vida proporciona (...) a partir de cada indivíduo, o seu próprio mundo. Da reflexão sobre a vida nasce a experiência da vida. Os acontecimentos

singulares que o feixe de impulsos e sentimentos em nós suscita na sua confluência com o mundo circundante e com o destino convertem-se nela num saber objectal e universal. Assim como a natureza humana é sempre a mesma, também os rasgos fundamentais da experiência da vida são a todos comuns. (Dilthey, s/d, p. 10).

Para Sarmiento (2001) as histórias de vida constituem um utensílio de conhecimento o qual permite o acesso à compreensão de enredos

entre tempos e espaços configuradores de identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos que se move (p. 69).

Neste sentido, e partindo do princípio que a realidade é uma construção do social, segundo a autora, para entendê-la torna-se necessário compreender os significados que os vários atores sociais atribuem às suas experiências do quotidiano. Assim, nas histórias de vida, “as memórias sobre situações passadas são sempre sujeitas a um filtro que pode enviesar a visão sobre essas mesmas situações” (Sarmiento, 2001, p. 75), e por outro lado, “o distanciamento que o sujeito faz do que era seu e a reapropriação do que lhe pertence enriquece a subjetividade que a sua narrativa comporta” (Sarmiento, 2001, p. 75) o que permite assumir uma posição mais segura face ao todo social em que se integra. Citemos Giddens (1993): “[a] vida social é produzida pelos atores, precisamente nos termos da sua constituição e reconstituição ativas de quadros de significado pelos quais organizam a sua experiência” (cit. in Sarmiento, 2001, p. 74). Partindo deste entendimento, podemos aferir que o sujeito da nossa investigação ao contar a sua história de vida está a fazer a sua “reconstituição de significados” às situações que considera mais relevantes na sua vida.

Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) corroboram com esta ideia quando nos dizem que “[t]odo o ser é, ao mesmo tempo, o seu próprio ator e o seu próprio espetador” (p. 35), no qual referem que

a reunião de histórias de vida se inscreve numa lógica consciente da memória coletiva e no quadro duma evolução profunda dos métodos e dos princípios da criação estética e científica. As histórias de vida querem fazer falar os «povos do silêncio» (Poirier et al. 1999, pp. 11-12).

Os autores acrescentam que “suscitar e recolher uma história de vida implica, com efeito, crença no indivíduo, uma valorização do eu e da sua história” (p. 89), pelo que este recurso metodológico permite sublinhar uma importância do singular, do individualismo, da realidade vivida em que cada pessoa tem “o seu modo de representação e de registo dos acontecimentos. Na história de vida, a palavra sobre o acontecimento está ligada ao discurso de si e sobre si” (p. 153).

Consequentemente, o processo de construção de uma história de vida começa por ser individual e interno à própria pessoa “baseado nas vivências e experiências relevantes que decorreram no decurso da sua própria vida, nas diferentes configurações em que se enleou” (Finger, 1986; Connelly & Clandini, 1990; Hoerning & Alheit, 1995 & Denzin, 1989 cit. in Sarmiento, 2001, p. 76).

Em Dominicé (1988b) reforçamos a nossa opção metodológica pela abordagem qualitativa por histórias de vida, na medida em que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspetivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (cit. in Bueno, 2002, pp. 22-23).

Nesta medida, considerando a vida como espaço de formação, faz todo o sentido a análise da educação e da profissão docente, mais propriamente a de educadora de infância, sendo essencial “que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, [para tal] (...) necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores” (Goodson, 2013, p. 66). Compreender a importância da liderança num estabelecimento de educação por via das representações da líder é «entrar» na história que o sujeito de investigação nos apresenta “compreendendo e interpretando a narrativa partilhada no campo das suas relações sociais” (Fraga, 2013, p. 198). O recurso à história de vida permitiu aceder ao mundo da liderança escolar como requisito fundamental à compreensão do desempenho pessoal e organizacional bem como da sua “significação e implicação” (Carvalho, 2011b). Deste modo, percebemos que

[a]s experiências da vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De

acordo com o «quanto» investimos o nosso «eu» no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 2013, pp. 71-72).

O respeito e o interesse pelo “autobiográfico, pela vida” (Goodson, 2013) é relevante pois pode “ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Goodson, 2013, p. 75). Em consequência, Goodson (2013) refere que o ambiente sociocultural e as experiências de vida dos professores serem idiossincráticos e únicos o que perfaz [das suas identidades e culturas ocultas] um impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Citemos Pierre Dominicé (1990): “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica” (cit. in Nóvoa, 2013, p. 24).

Para Nóvoa (2013) encontramos-nos no cerne do processo identitário da profissão docente em que a crise de identidade dos professores não é alheia à “evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (p. 15). O autor considera a identidade como um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão sendo necessário tempo para refazer “identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16). Assim, a construção de identidades passa por considerarmos que “cada vida é uma história narrada no tempo e num projeto existencial biográfico [sendo que] o sujeito humano é leitor de si mesmo; é um ser interpretativo e portador de histórias” (Rozek, 2013, p. 1023). Neste entendimento a história de vida obriga-nos a (re)pensar a profissão docente na base de uma compreensão do social, relativamente

à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. (...) Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (Nóvoa, 2013, p. 17).

Na compreensão das histórias de vida encontra-se presente a abordagem hermenêutica que nos vai permitir interpretar os textos, sendo “preciso apreender o todo para entender as partes” (Guerra, 2006, p. 27). Pretende-se compreensiva do “dito” pois

“[A] fluidez do discurso individual, a transcrição do íntimo realizada pelo indivíduo em vias de se contar, não devem ser ocultadas pela construção teórica do investigador” (Poirier et al., 1999, p. 155) na medida em que “mais que o acontecimento, aquilo que procuramos e que encontramos na história de vida, se a soubermos analisar, é a representação social” (Poirier et al., 1999, p. 155). Tal como nos diz Moscovici (2003) as representações sociais

devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (p. 46).

Todavia, no recurso às histórias de vida não devemos “conceber a hermenêutica como um simples agregado de observações, porque ela só tem valor se for coerente e sistematicamente conduzida” (Freund, 1973, cit. in Poirier et al., 1999, p. 155). Enquanto investigadores e intérpretes dos relatos, situamo-nos no plano epistemológico da hermenêutica, entre explicação e compreensão, que segundo Dilthey, Jaspers e Weber nos permitem “ultrapassar as antíteses do singular e do geral, da causa e do sentido, do quantitativo e do qualitativo” (cit. in Poirier et al., 1999, p. 155).

Neste sentido, a interpretação do vivido, “de fatos reais e fatos agidos” (Poirier et al., 1999) através das narrativas representam “a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (Flick, 2009, p. 83). Assim sendo, Flick (2009) refere que

O conhecimento científico e as apresentações de inter-relações incluem diferentes processos de construção da realidade – construções quotidianas e subjetivas, por parte daqueles que estão sendo estudados; e construções científicas (...) por parte dos pesquisadores da coleta, no tratamento e na interpretação dos dados, bem como na apresentação das descobertas (p. 86).

Neste entendimento, compomos a história de vida da diretora em “percursos de vida” (Fraga, 2013) os quais se encaminham para as suas representações sobre a liderança no infantário. Na realização das entrevistas episódicas tivemos em consideração Poirier *et al.* (1999) que salientam como essências nas histórias de vida as três pessoas do singular num quadro de jogos de espelhos, na forma de relatar a verdade vivida, do ser em que o real é sempre vivenciado simultaneamente

pelo eu: o ser que se assume como tal, se descreve na sua «verdade»; pelo tu: o ser em diálogo consigo próprio, o ideal para o qual se tende; pelo ele, o ser tal como aparece na percepção dos outros membros do grupo (Poirier et al., 1999, p.36).

E, também, a perspectiva de Ricouer (1985) que nos refere ser os três pronomes pessoais (eu, tu, ele) que conjuntamente constituem o triângulo de base ética.

De facto, tal como nos diz Guerra (2006)

É a partir de uma conceção específica da essência do ser humano, (...) que o sujeito concebe quer a necessidade imperiosa de realizar o seu futuro pessoal, quer a possibilidade de organizar a sua história de vida através de uma racionalidade própria (p. 17).

Nesta medida, é na procura do verdadeiro sentido das coisas que partimos para a descoberta das representações da líder “enquanto pilar base de dinamização e desenvolvimento” (Fraga, 2013, p. 203) de uma nova «vida». Procuramos, então, complementar o conhecimento científico construindo-o progressivamente e no contato com o terreno estabelecemos interações que permitiu reconhecer a importância das histórias de vida para a compreensão das representações sociais da diretora face à liderança nos estabelecimentos de educação.

Para o nosso estudo valoramos o recurso às histórias de vida através da entrevista episódica, pois, tal como nos diz Rozek (2013)

a história de vida tem na reflexão a travessia fundamental para visitar e refletir a vida em suas múltiplas relações (...) na medida em que articula dimensões ontológicas, pedagógicas e sociais de ser e estar com os outros. Ao narrar, o ser humano visita o passado, busca o presente em que as histórias se manifestam, pois a memória é tecida a partir do presente, empurrando-o para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possa produzir novos encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando sua história (pp. 1022-1023).

Neste sentido, somos a concordar com Moita (2013) quando nos refere que

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (p. 116).

Neste cruzamento de fronteiras em que o docente se encontra reduzido a “competências técnicas e profissionais” (Nóvoa, 2013), hodiernamente, faz mais sentido “conjugar diversos olhares disciplinares, [de] construir uma compreensão multifacetada e [de] produzir um conhecimento” (Nóvoa, 2013, p. 20) numa encruzilhada de saberes.

1.2.3 Técnicas de recolha de dados e participantes da investigação

A recolha de dados tem por finalidade registar todo o percurso da investigação elaborado pelo investigador, para que seja possível a planificação da acção (entrevista e inquérito por questionário), a reflexão e a sua avaliação. Adotar-se-á técnicas de recolha de dados que permitirão a precisão e o detalhe, por forma a realçar o substancial da investigação, ou seja, uma recolha de dados que permita “traduzir com rigor a natureza dos acontecimentos mais significativos nos processos de recolha de informação em situação específica” (Carvalho, 2011b, p. 116).

De acordo com Bell (2008), qualquer investigação “seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões” (p. 83). Nesta perspetiva é essencial “decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (Bell, 2008, p.95).

Não obstante, para que esta investigação fosse possível, tivemos que pedir as respetivas autorizações, quer à Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos – Direção Regional de Educação⁷ para a realização da investigação e respetiva autorização para a aplicação de questionários, como também, o pedido de autorização e aplicação dirigido à diretora do infantário⁸.

Para a recolha de dados sobre – Estilos de Liderança, procedemos à aplicação de questionários com o propósito de compreender “examin[ando] atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos” (Fortin, 2009, p. 168) da nossa amostra relativamente à líder escolar. Na recolha de dados sobre – Representações (pessoais, sociais e profissionais) procedemos à aplicação de uma entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994, Flick, 2009) na abordagem que é dada por Flick (2009) aquando o

⁷ Vide apêndice I

⁸ Vide apêndice II

enquadramento das entrevistas episódicas, partindo da elaboração de um guião. O guião⁹ baseou-se em questões relativas ao domínio das representações e estruturou-se em quatro blocos, considerando-se: as representações pessoais, sociais e as profissionais. Nesta pesquisa procuramos abordar o contexto escolar de forma minuciosa tendo em conta de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 49).

1.2.3.1 Entrevistas - Entrevistas episódicas

As entrevistas, no âmbito das investigações qualitativas, segundo Werner e Schoepfle (1987) são úteis e complementares a uma observação também necessária na recolha de dados “válidos sobre as crenças, as opiniões e ideias dos sujeitos observados” (cit. in Lessard-Hérbert et al., 2005, p. 160). Na perspectiva de Morgan (1988) a entrevista subsiste numa conversa intencional entre duas pessoas ou mais, dirigida por uma delas, com a finalidade de obter informações importantes sobre os participantes no estudo.

Neste prumo de ideias, Bogdan e Biklen (1994) referem que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas (...) [p]odem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (p. 134).

Tendo presente que vivemos numa sociedade direcionada para um relativismo natural em que as pessoas se socorrem de meios para obter informações úteis, vemos as entrevistas como meio de lidarmos “com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado” (Bardin, 2008, p. 89) em que a subjetividade se encontra presente na pessoa [de entrevistado] com o seu “próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (Bardin, 2008, p. 89). O processo de investigação considerou a entrevista um dos instrumentos eleitos na recolha de dados

⁹ Vide apêndice III

dado que “permite recolher o saber específico de que o narrador é portador” (Poirier et al., 1999, p. 51). Com a entrevista realizada à diretora do infantário pretendeu-se “obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 22).

De acordo com Flick (2009), existem várias formas de entrevistas que seguem caminhos diferentes para alcançar um objetivo semelhante, como sendo: a entrevista focalizada, a entrevista semipadronizada, a entrevista centrada no problema, a entrevista com especialistas e a entrevista etnográfica.

Para o nosso estudo impôs-se a entrevista episódica, em que se caracteriza como sendo a construção social da realidade e o seu método “desenvolvido como uma abordagem para as representações sociais” (Flick, 2009, p. 177). Partimos para a análise do nosso objeto de estudo com o intuito de que “o conhecimento episódico possui uma organização que se aproxima mais das experiências, estando associado a situações e a circunstâncias concretas” (Flick, 2009, p. 172), em que o ponto de partida para a nossa entrevista pressupõe que “a suposição de que as experiências de um sujeito sobre determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico” (Flick, 2009, p. 172).

Segundo o autor a entrevista episódica abarca “uma combinação de narrativas orientadas para contextos e para argumentações situacionais ou episódicas que despem tais conceitos em favor do conhecimento conceitual” (p. 172), sendo que se dá especial atenção a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão do estudo.

Todavia, a realização das entrevistas episódicas pressupõe a realização prévia de um guião de entrevista que compreende o objetivo do estudo com base numa orientação e descrição das representações da diretora face às unidades e subunidades de análise. Segundo Flick (2009) o guião deve orientar a “entrevista para os domínios de tópicos para os quais essa narrativa é exigida” (p. 173). O guião comporta quatro blocos de questões, [no domínio das representações pessoais (a cerca de si mesmo), sociais (acerca do contexto onde se encontra inserido e das relações que estabelece com os outros) e profissionais (acerca da sua prática educativa e da sua liderança], relativas não só ao problema inerente ao estudo como também às questões de investigação tidas como enquadramento teórico, isto é, “construído em função dos objetivos que decorrem da problematização” (Guerra, 2006, p. 53). Primeiramente, caracterizou-se um momento de

maior flexibilidade, comodidade e adaptabilidade e, em seguida, um segundo momento com uma menor abertura, sendo que tivemos em consideração as palavras de Bogdan e Biklen (1994) ao referir que “o investigador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais profundamente, retomando tópicos e os temas que o respondente iniciou” (p. 135). Quanto à realização das entrevistas episódicas¹⁰ “para a recolha das histórias de vida associadas às nossas unidades e subunidades de análise” (Fraga, 2013, p. 206) foram realizadas no infantário, em três fases, nos seguintes dias: 21 de Março de 2014, 4 de Abril de 2014 e 29 de Abril de 2014, respetivamente.

A partir de Flick (2009) compreendemos que a entrevista episódica permite não só “apresentações relativas ao contexto na forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos do que outras formas de apresentação” (p. 172) como também “facilita a apresentação de experiências em uma forma geral e comparativa assegur[ando] que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade.” (p. 172). Assim sendo, as entrevistas episódicas buscam os episódios, que considerados como “uma abordagem às experiências relevantes em relação ao objeto de estudo” (Flick, 2009, p. 176) permitem uma abordagem mais concreta e concisa “relativa aos conteúdos narrados e à definição das situações.” (Flick, 2009, p. 176). Citemos Bogdan e Biklen (1994): “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p.136).

1.2.3.2 Inquérito por questionário

O recurso ao inquérito num projeto de investigação é necessário sempre que haja necessidade e premência em obter informações sobre uma grande “variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 14) que nos permita entender atitudes, comportamentos, opiniões e até mesmo representações. A formulação das questões poderá ser de carácter geral, questões de facto e de opinião.

Para a nossa investigação elaborámos dois questionários, um para a diretora e outro para os docentes. Estes questionários - *Multifactorial Leadership Questionnaire* - foram elaborados segundo os critérios adaptados por Teles (2009) de Bass e Avolio

¹⁰ Vide apêndice IV

(1995), de Bigliuzzi (2007) e de Castanheira e Costa (2007), uma vez possuir as características essenciais para «avaliar» o exercício da liderança da diretora/líder do nosso estudo. Assim, os questionários utilizados foram de Teles (2009) da sua tese de mestrado sob o título de *“Percurso(s) de liderança(s) entre desafios e limitações: estudo nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM”*, os quais estão validados e foi pedida a sua autorização de utilização. Todavia, preferimos realizar um pré-teste¹¹ junto a dez educadoras [da instituição a investigar], no qual consideramos o entendimento de Hill e Hill (2005) que defendem o quanto “pode ser útil mostrar as perguntas a algumas pessoas (tão semelhantes quanto possíveis às que irão responder ao questionário) para comentar sobre a clareza das perguntas elaboradas” (p. 96). O pré-teste foi realizado de forma intencionada, isto é, entregue aleatoriamente aos docentes, por forma a testarmos os questionários, o seu grau de entendimento, clareza e adequabilidade. A partir do pré-teste procurámos identificar a necessidade de fazer modificações das questões, considerando-se a melhoria dos questionários, ou seja, a sua compreensão, pois, tal como nos salienta Fortin (2006) esta etapa permite “descobrir os defeitos do questionário e fazer as correções que se impõem” (p. 386). O pré-teste foi realizado no período entre 2 e 11 de Junho de 2014, com respetiva devolução.

Tendo em conta a grandiosidade do tema e subseqüentes aplicações e ações no nosso dia-a-dia, considerámos a opinião de Bell (2008) que reforça a ideia do quanto ser relevante “decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (p. 95), de modo a que seja fiável e válido sempre com o objetivo de “conseguir o leque de respostas mais representativo possível que [nos] permita cumprir os objetivos do estudo e [nos] proporcione respostas a questões-chave” (p. 99). Entende que o exercício-piloto compreende

descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais (Bell, 2008, p. 129).

¹¹ Vide anexo I

A autora diz-nos que o observador num inquérito “propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (p. 26).

Indo ao encontro do exposto anteriormente, Almeida e Pinto (1995) referem que o inquérito por questionário é tão somente uma técnica de observação não participante que se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos.

Podemos então, considerar que realizar um inquérito “é uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 8) em que o investigador intervém na colocação das questões, mas “sem intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquiridor” (ibidem, p. 8). Atendendo ao contexto, consiste em “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generaliza-los” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 2). Assim, consideramos a teoria de Hill e Hill (2005) a qual nos refere que

numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de resposta associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas (p. 83).

Consequentemente, e na perspetiva de Fortin (2006), a construção de um questionário exige da parte do investigador uma definição clara do objetivo de estudo bem como “um bom conhecimento do estado da investigação sobre o fenómeno considerado e uma ideia clara dos dados a recolher” (p. 380) com vista a responder às necessidades particulares da própria investigação.

O questionário elaborado consiste em perguntas fechadas, no qual Hill e Hill (2005) referem, como sendo “útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (p. 95). Indubitavelmente, a análise das informações reunidas foi projetada de forma qualitativa procurando-se interpretar os dados e estabelecer acoplagens com a pesquisa documental e bibliográfica estudada e analisada. Na pesquisa, como já referido anteriormente, e de acordo com os critérios utilizados por Teles (2009), [na perspetiva de Hill e Hill, 2005] optámos, também, por enquadrar nos questionários as respostas com escalas de medida sobre frequência que de acordo com os autores são as mais utilizadas, as quais permite “avaliar características individuais” (Fortin, 2006):

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Relativamente à construção dos inquéritos, estes foram organizados para que pudéssemos “associar números às respostas para que estas possam ser analisadas posteriormente por meio de técnicas estatísticas. [Assim] os números associados a cada conjunto de respostas apresentam uma escala de medida” (Hill & Hill, 2005, p. 105).

Tendo em conta a nossa amostra consideramos a perspetiva de Norwood (2000) que nos refere ser importante o tamanho da amostra [nos estudos qualitativos] pois vai incidir diretamente sobre a validade das conclusões e ter um efeito sobre a “credibilidade e a qualidade da análise dos testemunhos” (cit. in Fortin, 2006, p. 327). Em detrimento do tamanho da amostra tivemos em conta a “homogeneidade da população, o grau de precisão desejado e o método de amostragem utilizado” (Fortin, 2006, p. 327) e por isso optou-se por fazer o estudo sobre toda a população da organização escolar.

Na nossa investigação tivemos em atenção a preservação da confidencialidade de cada questionário e dos docentes do infantário a ser estudado. Os questionários foram aplicados e distribuídos pessoalmente no infantário o “Carrocel”, no concelho do Funchal, para posteriormente efetuarmos a sua análise. Os questionários foram colocados num envelope contendo no seu interior a autorização de aplicação dos questionários da Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos – Direção Regional de Educação e o pedido de aplicação dirigido à diretora do infantário sendo um questionário para a diretora e 20 questionários para professores e educadores. A devolução dos questionários efetuou-se pessoalmente, em mão, pela diretora do infantário.

Desta forma, na distribuição dos questionários considerámos Bell (2008) que nos remete para a importância de os fazermos chegar de forma pessoal aos inquiridos sendo que existem “vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos” (p. 130), na medida em que poder-se-á explicar os objetivos do estudo e obter uma melhor colaboração. Os dois questionários remetem para o estudo dos estilos de liderança escolar, desenvolvida pela líder/diretora do infantário, no qual um dos questionários era dirigido à sua pessoa tratando-se, pois, de uma autoavaliação de estilos de liderança; e o

outro questionário contemplava a opinião dos docentes face às práticas de liderança desenvolvidas pela diretora. A aplicação dos questionários foi realizada no período, entre 16 de Junho e 4 de Julho de 2014, com a entrega, aplicação e devolução dos questionários.

Nos questionários dirigidos quer à diretora quer aos docentes são apresentados os mesmos itens¹² para que possamos estabelecer comparações entre ambos. A aplicação dos questionários visa apurar a frequência com que os comportamentos da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* são notórios pelos docentes e pela autoavaliação da própria diretora. A escala de frequência utilizada é de 1 a 5, dado que “uma classificação menor num dos itens refletirá uma menor” (Teles, 2009, p. 98) “expressão” do comportamento por parte da diretora/líder.

Tendo por base os critérios utilizados por Teles (2009), na realização do questionário, o próprio inicia-se com a caracterização dos inquiridos, a qual permite conhecê-los, sendo que no questionário para a diretora predomina sete pontos (sexo, idade, tempo de serviço letivo, habilitações literárias, tempo na instituição, tempo no cargo de diretora e concelho), e no questionário para os docentes oito pontos (sexo, idade, tempo de serviço letivo, habilitações literárias, tempo na instituição, tempo da diretora no cargo e concelho).

Consideravelmente, para a avaliação dos estilos de liderança e resultados da liderança, considerámos trinta e quatro questões do questionário da dissertação de Teles (2009) as quais foram adaptadas pela autora, [dos estudos de Avolio e Bass (1995) e de Bigliuzzi (2007) e de Castanheira e Costa, na obra de Sousa e Fino (2007)] que impreterivelmente se encontram no âmbito da nossa investigação. As questões relativas a este item são contextualizadas numa segunda parte do questionário, denominada de liderança, na qual reporta também as questões relativas às motivações dos líderes com as variáveis: o Sucesso, a Afiliação e o Poder, adaptados de Teles (2009) dos estudos de Rego & Cunha (2007), como passamos a apresentar nas seguintes tabelas: tabela 2 e tabela 3.

¹² Anexo II

Tabela 2 - MLQ adaptado por Teles (2009) [dos estudos de de Avolio e Bass (1995) e de Bigliuzzi (2007) e de Castanheira e Costa, na obra de Sousa e Fino (2007)].

Item	<i>Multifactorial Leadership Questionnaire</i>	Categoria	Dimensão
14 17	O diretor ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo Atua de forma a inspirar respeito por si	Atitudes de influência idealizada	Liderança Transformacional
11 25	O diretor mostra a importância de planear e de especificar os objetivos a alcançar Enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição	Comportamentos de influência idealizada	
10 20	O diretor fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado Inspira otimismo e confiança no futuro	Motivação Inspiracional	
2 7	O diretor reflete sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes Congrega perspetivas diferentes para solucionar problemas	Estimulação Intelectual	
15 23	O diretor, na sua relação com os outros, encara-os não só como um membro do grupo, mas também como pessoas Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes	Consideração individual	
1 8 12 26	Desenvolve ações de recompensa face aos esforços dos outros Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objetivos alcançados Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objetivos	Recompensa contingencial ou recompensa pelos objetivos alcançados	
4 18 19 21	Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras existentes Dedica a sua atenção em detetar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas Procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição Focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas	Gestão por exceção ativa	
3 9 13 16	Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir Demonstra acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos Demonstra pelas suas ações que só atua quando os problemas se tornam mais graves	Gestão por exceção passiva	
5 6 22 24	Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos Está ausente quando precisam de si Procura esquivar-se da tomada de decisões Demora a responder a questões urgentes	“Laissez-faire”	Laissez-Faire
32 39 28	Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores (questão 32); Atende eficazmente às necessidades da instituição Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	Eficácia	Fatores de resultados
31 37 40	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados Motiva os outros para obter sucesso Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	Esforço extra	
34 29	Determina que o diretor trabalhe com os outros de forma satisfatória Desenvolve estratégias de liderança, como cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras	Satisfação	

Tabela 3 - Fatores de motivação adaptados de Teles (2009) dos estudos de Rego & Cunha (2007, p. 389).

Item	<i>Multifactorial Leadership Questionnaire</i>	Categoria	Dimensão
30 27	Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais Na instituição procura fazer cada vez mais	Sucesso	Fatores de motivação
33 35	Na instituição, o diretor gosta de ser uma pessoa amável Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio	Afiliação	
36 38	Procura relacionar-se com pessoas influentes Nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer	Poder	

Após termos feito a recolha dos questionários, partimos para o seu tratamento recorrendo à análise estatística tendo sido utilizado o programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21 for *Windows*. Na análise estatística, na utilização deste programa, solicitou-se o apoio do professor Roberto Castro. Os questionários foram respondidos pela diretora e pelos professores e educadores, perfazendo um total de 20. Salientemos Bell (2008) a qual refere que “em amostras pequenas teremos de fazer o melhor que pudermos. Todos os investigadores dependem da boa vontade e da disponibilidade dos indivíduos” (p. 127).

Considerando a natureza do nosso estudo, o inquérito por questionário apresenta-se como complementar à entrevista semidiretiva (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1999) ou entrevista episódica (Flick, 2009), na qual confinamos o desenvolvimento das unidades e subunidades de análise do respetivo caso de pesquisa por intermédio das histórias de vida da diretora.

1.2.3.3 Notas de campo

As notas de campo numa investigação são importantes na medida em que nos dão apoio na análise dos dados recolhidos e nos permite aquando bem descritivas e a informação detalhada, a precisão dos fatos experienciados por forma a entendermos o porquê de determinadas opiniões, atitudes e comportamentos observados. Nesta nossa investigação as notas apreendidas das visitas realizadas ao campo de estudo foram fundamentais para entendermos todos os procedimentos e a autenticidade dos sujeitos.

As notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha,

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O resultado bem sucedido de um estudo, de formas de investigação qualitativa, baseia-se em “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”(p. 150). As notas de campo são um instrumento de recolha de dados que podem

originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Para os autores as notas de campo dividem-se em duas partes, como sendo: a descritiva, em que a preocupação é a de captar a imagem por palavras do local, das pessoas, ações e conversas observadas, e a reflexiva, a qual apreende o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. As notas de campo devem ser “simplesmente completas e claras” (Bogdan & Biklen, 1994) por forma a que se registre objetivamente e com detalhe toda a informação a reter para o estudo. Em síntese, poderemos dizer que as notas de campo devem fluir do investigador e «sair» diretamente da sua cabeça, do pensamento, por forma a representar o seu estilo particular. De facto, são instrumentos importantes no decurso e para a investigação e devem ser “detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 172).

1.2.3.4 Observação

De acordo com Sousa (2009) na observação não participante o observador toma contacto mas não se integra no contexto que observa sendo o seu papel o de um “espetador isento, presenciando os factos mas sem participar nem se deixar envolver por eles” (p. 113). Deste modo, com o seu não envolvimento “procura-se um maior rigor, objetivação e isenção da observação” (p. 114).

Neste entendimento, Bell (2008) diz-nos que mesmo a observação sendo passiva, o papel do investigador consiste essencialmente em “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 2008, p. 164). Assim sendo, a coleta de dados foi registada durante o período de observação em que tomamos algumas notas de campo nas reuniões presenciadas, nas conversas

informais com a diretora bem como nas visitas realizadas ao local do estudo. Estas notas de campo constituem-se em relatos de

informação sobre o local no qual envolvem os atores, bem como a percepção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades. [sendo] uma fonte de esclarecimentos objetivos com base na interpretação e na compreensão da realidade (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 156).

De acordo com Guerra (2003) o processo de observação “não exige unicamente um registo fiel do que acontece, mas também uma exploração intencional que descubra a interpretação do que sucede” (p. 100) sendo que

O fenómeno da observação requer uma preocupação com o contexto e uma focalização (anterior-posterior/posterior- anterior) que centre a atenção de forma seletiva. Não se pode observar tudo de uma só vez, mas tem igualmente pouco sentido recolher uma frase, um facto, um gesto, se não tivermos em conta o contexto em que tal aconteceu” (Guerra, 2003, p. 100)

1.2.3.5 Participantes no estudo

A organização escolar suporte do estudo foi o Infantário «O Carrocel» localizado no Funchal, como sendo uma instituição educativa de natureza pública,



Figura 1 - Infantário "O Carrocel"

inserida no bairro social da Nazaré, freguesia de S. Martinho. A instituição foi construída em 1988 e engloba duas valências: Creche e Jardim-de-Infância. A população abrangida é proveniente de vários estratos sociais. Este Infantário abrange crianças do bairro social da Nazaré, mas a grande maioria são provenientes de outras zonas do Funchal e outros concelhos. A instituição funciona desde as oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos. A nível de instalações, tanto interiores como exteriores, possui boas condições e espaços livres para o acolhimento e desenvolvimento de atividades pedagógicas em que possibilita uma boa e plena inserção no meio social.

Apresenta uma comunidade educativa que engloba, na sua maioria, docentes do sexo feminino e tem como característica específica, a evidência da maioria dos docentes e da diretora pertencerem ao quadro de nomeação definitiva da escola e ao quadro de zona pedagógica.



Figura 2 - Área circundante e de lazer

Constituir-se-ão *participantes* deste estudo o conjunto de indivíduos, que se apresentam como representativos deste estudo, nomeadamente, a diretora do infantário e todos os docentes, como sendo: *quinze educadoras* (oito do quadro de nomeação definitiva da escola), uma *educadora de educação especial*; um *professor de expressão físico-motora*; um *professor de inglês*; um *professor de expressão musical e dramática*.

1.2.4 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Os instrumentos de recolha de dados foram concebidos de modo a podermos efetuar “a comparação, a análise e apresentação da informação” (Bell, 2008, p. 180) na resolução do nosso objeto de estudo. De acordo com Bell (2008) na análise, interpretação e apresentação dos dados “há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem” (p. 180). Para a autora os estudos de pequena dimensão podem “informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (p. 181).

Consideramos a análise dos dados como “um processo de busca e de organização sistemático” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) de instrumentos de pesquisa, no qual nos socorremos da entrevista e dos questionários com o objetivo de “aumentar a [sua] própria compreensão desses mesmos materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) para apresentar os resultados conseguidos através do material recolhido. Neste sentido, a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Para a análise e tratamento dos dados recolhidos de natureza qualitativa, como as entrevistas semidiretivas (Poirier, et al., 1999) ou entrevistas episódicas (Flick, 2009) e o inquérito por questionário, recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

1.2.4.1 Análise documental

A análise documental é um dos instrumentos de estudo, considerada útil na pesquisa qualitativa na medida em que reforça o processo de investigação com suporte material, ou seja, documentos relevantes para a pesquisa. Todo o material que recolhemos e analisamos foi utilizado para comprovar evidências de outras fontes de análise ou até mesmo para complementar informações relativas ao nosso estudo de caso. Citemos Moreira (2007): “observar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados” (p. 153). De fato a análise documental leva o investigador a perceber, se “o projeto (...) a que se propõe é realizável e (...) [a] se informar acerca do contexto e da natureza do assunto” (Bell, 2008, p. 102).

De acordo com Albarello *et al* (2005) a pesquisa documental recorre a documentos escritos que nos leva a incitar à descoberta de informações, porém, em ciências sociais é necessário “observar como se passam as coisas na sociedade e os sentidos que nela assumem para compreender os seus mecanismos e alcance” (p. 16).

Por conseguinte, Bardin (2008) vem dizer-nos que a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar a informação por intermédio de procedimentos de transformação. Para a autora a análise documental é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação sendo que o “propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo)” (p. 47).

Para o nosso estudo realizamos leituras e reunimos notas e referências de modo a fundamentar a investigação, recorrendo-se a diversas fontes e a contribuições de autores sobre o objeto de estudo. Neste sentido, tivemos em conta a opinião de Bogdan e Biklen (1994) quando nos referem que “[o]s dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p. 149). Assim, foi nossa finalidade “dar [uma] forma conveniente e apresentar de outro modo a informação

facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p. 262). Deste modo, a pesquisa bibliográfica permitiu descobrir textos, reunir as referências necessárias e [numa análise exaustiva] validar a sua pertinência para a nossa investigação.

1.2.4.2 Análise de conteúdo

Tendo em conta toda a informação e material reunidos, cabe ao investigador deste agrupado de dados recolhidos, requerer um primeiro tratamento, uma organização da informação para se iniciar o processo de reestruturação dos conteúdos por forma a possibilitar o entendimento dos conceitos com o “focus da análise e conseqüentemente, com o propósito do problema da investigação” (Fraga, 2013, p. 208). A análise (de conteúdo) das entrevistas assentou-se mediante um processo de categorização e subcategorização apontado por Bardin (2008) em que através de uma análise interpretativa das palavras, compreender e esclarecer os principais focos de abordagem encontradas no fenómeno em estudo, de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2008), num quadro epistemológico em que a evidência e a importância pela “compreensão através das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais” (Bardin, 2008, p. 7), nos leva a procurar a sua utilidade na própria vida.

A análise de conteúdo visa o “conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2008, p. 46). Podemos, então, considerar que a análise de conteúdo tem como intento a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou de receção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2008, p. 40). Desta forma, o investigador irá trabalhar as informações, os documentos os quais lhe poderão suscitar dados de modo a tirar partido do “tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (Bardin, 2008, p. 41) devendo por isso “analisar o que contém, para lá do que se vê” (Sousa, 2009, p. 264).

Guerra (2006) referencia possíveis definições de autores que abordam a análise de conteúdo, em diferentes períodos de tempo, a saber:

Moscovici (1968): a análise de conteúdo tinha “a finalidade efectuar inferências com base numa lógica explicitada sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Krippendorf (1980): define a análise de conteúdo a partir das inferências como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto. (p. 62).

Nesse sentido, a autora parte do pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica que assume

uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2006, p.62)

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2008) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, tratando-se de um leque de apetrechos, um único instrumento “marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 33). Deste modo, considera ser um método muito empírico o qual é “dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (p. 32). Por conseguinte, a autora refere que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento os quais se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. É considerada um instrumento polimorfo e polifuncional com maior interesse no “constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (p. 11). Concludentemente, afirma que ao domínio da análise de conteúdo pertencem todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares baseiem-se na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas complementares. Relativamente, a análise de conteúdo aparece como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Apraz-nos dizer que a análise de conteúdo “é uma busca de outras realidades através de mensagens” (Bardin, 2008, p. 45) que permite ao investigador obter de uma forma mais profunda as informações relativas à investigação de interesse e tirar partido de material dito “qualitativo” (Bardin, 2008) para o compêndio da sua investigação. Poderemos conceituar que a análise de conteúdo enquanto técnica de análise e interpretação de dados permite ao investigador, numa atuação concertada com a temática da presente investigação, descobrir, analisar e entender os fatos fundamentais há representatividade do estudo. Trata-se de um instrumento essencial na medida em que possibilita através da entrevista e dos inquéritos por questionário formar ideias e dissecar apreciações sobre os atores e sobre a dinâmica da organização, sendo “a análise de conteúdo uma ferramenta metodológica capaz de dissecar os discursos e expor, paulatinamente, possíveis entendimentos e/ou interpretações” (Fraga, 2013, p. 214).

1.2.4.3 Triangulação dos dados

O conceito de triangulação segundo Flick (2009) designa “a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenómeno” (p. 361). Neste sentido, é entendida como uma estratégia para “ a validação de resultados obtidos com métodos individuais” (Flick, 2009, p. 362), em que o foco encontra-se “na direção de enriquecer e de complementar ainda mais o conhecimento e de superar os potenciais epistemológicos do método individual” (Flick, 2009, p. 362). Podemos considerar que a triangulação aplicada como uma abordagem, fundamenta “ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos” (Flick, 2009, p. 362) numa forma de “ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção de conhecimento” (Flick, 2009, p. 362).

Por conseguinte, Aires (2011) refere que o princípio da triangulação “consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar. [Sendo que] esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores” (p. 55).

Tendo presente o objeto da nossa investigação ressaltamos que os métodos de recolha de dados foram significativos na construção e na operacionalização dos resultados. Deste modo, com o recurso às representações da líder escolar sobre a liderança na sua particularidade, os inquéritos por questionário sobre os estilos de liderança da líder e o “quadro teórico-conceptual” (Carvalho, 2011b) resultante da revisão da literatura pretendeu-se obter informações relevantes que sujeitas a técnicas de triangulação viabilizaram a validação do estudo. De acordo com Denzin e Lincoln (2000b) e Flick (2004a, c): “a triangulação consiste mais em alternativa para a validação a qual amplia o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas, do que em uma estratégia para validar resultados e procedimentos” (cit. in Flick, 2009, p. 362).

Neste sentido, Guerra (2003) vem dizer-nos que a triangulação desempenha “um lugar proeminente ao nível da dialética permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura (...) pressupõe dados anteriores que se estudam a partir de diferentes perspetivas” (p. 127).

III PARTE – ANÁLISE DOS RESULTADOS

3. Apresentação e análise dos resultados

Sendo objetivo deste trabalho investigativo contribuir para a compreensão de uma liderança eficaz e competente na base das representações pessoais, profissionais e sociais, interessa-nos saber, enquanto líder e mediante a “história de vida” apreender como a diretora articula as suas representações num contexto de liderança.

Tendo em conta a operacionalidade dos factos optou-se num primeiro momento por efetuar a apresentação dos dados relativos à história de vida da diretora em estudo e, num segundo momento, pela interpretação dos resultados relativos ao inquérito por questionário realizado aos docentes e diretora e subsequente a uma análise hermenêutica de todos os fatos mediante triangulação das ideias fundamentais com os dados constantes da investigação e literatura de referência existente.

Na apresentação dos dados relativos à história de vida, considerou-se o guião de entrevista estruturado em quatro blocos complementados por questões fundamentais ao conhecimento científico e pedagógico e subsequente modo de estar na vida. Em cada um dos quatro blocos, procedeu-se à criação das correspondentes categorias e subcategorias de análise delimitadas em função da problemática inerente aos objetivos definidos.

As categorias e subcategorias encontram-se estruturadas na apresentação e análise dos dados do seguinte modo:

Eu pessoal – (Eu na relação consigo próprio)

Percurso biográfico

Experiências e vivências

Representações da Educação e da Primeira Infância

Eu social – (Eu na relação com o Outro)

Contributos para as suas representações ao longo da vida

Relacionamentos, família e amizade

Marca identitária

Experiências sociais e pedagógicas

Eu profissional – (Eu na relação com o Ele)

Liderança

Significado de pedagogia diferenciada na liderança

Relacionamentos e estratégia (s) utilizada (s) nas situações complexas

Ideia dos outros na representação de si

Desempenho na organização educativa
Exercício do cargo de diretora
Exercício da liderança numa organização escolar
Instrumentos de autonomia da escola.

3.1 Apresentação da liderança

A entrevista à diretora do infantário foi realizada em três fases por forma ser mais compreensível para a investigadora descrever com precisão e detalhe os factos relatados e também criar uma empatia com o entrevistado de modo a que a realização da entrevista se tornasse aprazível para ambas as partes. Apraz-nos dizer que a diretora mostrou-se sempre disponível para nos receber apesar das contrariedades do dia-a-dia. De acordo com os parâmetros resenhados na entrevista e os conteúdos desenvolvidos por Ana Isabel aquando das mesmas podemos considerar ser uma pessoa que de acordo com a sua formação pessoal e social e a sua formação científica-pedagógica ser uma líder a qual se rege por princípios e valores [que os considera como fundamentais] no uso do seu quotidiano bem como no exercício da sua profissão, enquanto docente e líder.

Ana Isabel é educadora de infância, tem 50 anos e nasceu em Funchal. Licenciada em Educação de Infância e possui o mestrado em Ciências da Educação – Área de Administração Educacional. O exercício do cargo de diretora decorre desde o dia 14 de Outubro de 2013, na organização educativa onde permanece há 15 anos, tendo acontecido de forma imposta uma vez que os outros docentes mostraram-se indisponíveis e não quiseram assumir essa responsabilidade. Relativamente à anterior diretora, não quis continuar a exercer o cargo por motivos pessoais. Nas palavras da diretora:

um dos maiores receios foi estar aqui como diretora e aceitar um pouco este cargo, em parte fui forçada, nunca quis este cargo aqui na direção porque eu sabia de ante mão que neste cargo ia ter que ter outros comportamentos que não tinha nada a ver comigo e que eu não sabia se ia conseguir (...).

Eu Pessoal – (Eu na relação consigo próprio)

Percurso biográfico

A diretora Ana Isabel recorda a sua infância focando a presença constante e controladora de sua mãe uma vez que perdeu o seu pai ainda menina. Revela que teve muito o conceito de família e que os valores e princípios que lhe foram transmitidos foram uma base muito importante para a formação da sua personalidade e do seu saber estar na vida. Deste modo, a sua proximidade com sua mãe quando criança [e o seu inculcar e transmitir de valores e princípios], apesar da sua insegurança e dos seus medos em falhar, vai ao encontro da ideia de Popper *et al* (2000) que nos refere que o caminhar numa liderança transformacional está positivamente associada “com o estilo de apego seguro” (cit. in Cunha et al., 2007, p. 374) sendo resultante de experiências infantis de laços emocionais positivos e seguros com a mãe. Naturalmente, consideramos este fato substancial na sua maneira de ser e de agir perante as situações do quotidiano, enquanto mãe, profissional e mulher.

A sua família era pequena mas a sua relação familiar era boa e estável. Ana Isabel tinha dois irmãos com pouca diferença de idade com os quais costumava fazer brincadeiras de rua, brincar basicamente à bola. Contudo, as suas brincadeiras eram essencialmente femininas como refere “construía muito o papel de mãe, mulher, muito feminina e de cuidar das bonecas e de ensinar (...)”. Nessas brincadeiras já apresentava traços de uma liderança uma vez que normalmente assumia o papel de líder sempre com o intuito de proteger em paralelo com o ensino.

Assumindo-se como sendo uma pessoa muito reflexiva, comunicativa, que gosta de falar e de ouvir os outros. No entanto, a sua vivência, até à idade adulta, foi caracterizada por uma insegurança e por um medo de falhar que foi ultrapassado após ser mãe, em suas palavras: “(...) acho que ganhei essa segurança a partir de uma certa idade, já depois de ser mãe talvez, (...) conforme ia conquistando os obstáculos da vida ia tornando-me um pouco mais segura (...)”. Estas características marcaram o seu percurso como aluna, desde a primária, que, apesar de em termos curriculares ser considerada uma aluna normal/média o seu medo de falhar e a sua insegurança demarcaram o seu crescimento a nível pessoal e social. Isto porque a sua instrução na primária era num colégio, num ambiente com mais exigência e como tal a restringiu no seu desenvolvimento como pessoa, como refere: “(...) na primária também estava num

colégio (...) a primária realmente marcou-me imenso. Sou sincera não gostei, daí nunca pôr os meus filhos num colégio (...).”

Porém, foi realizando a construção do seu trilhar e já no liceu delimitou a sua ambição em ser assistente social, mas, em virtude de opiniões de conhecidos e influências da família acabou por direcionar o seu intento para a educação de infância onde realizou a sua licenciatura e posteriormente o seu mestrado, em suas palavras: “(...) sinto-me realizada na minha profissão como educadora de infância, cada vez mais.”

Em relação às amizades refere que acredita na amizade verdadeira mas nunca se entregou demasiado a amizades com “(...) receio de perder a confiança, de confiar de mais e de me decepcionar.” Em seu entender a perda de uma amiga na infância foi um fator importante na conquista e consolidação de novas amizades, e, assim sendo não existem representações muito claras dos outros acerca de si.

Experiências e vivências

Ana Isabel menciona que um dos aspetos mais significativos para o seu crescimento a nível da sua formação pessoal foi o fato de ser mãe na qual considera uma experiência muito importante e relevante no seu desenvolvimento, como refere: “(...) o fato de ser mãe foi muito importante (...) mexeu muito com a maneira de ser (...) aprendemos e crescemos imenso com essa experiência.”

Uma das suas vivências que hoje em dia relembra com alguma mágoa e a marcou no seu crescimento como pessoa, foi o fato de ter conhecido e de ter “perdido” uma amiga na sua infância com a qual partilhava as suas brincadeiras e confidências de criança. Relembra que foi a partir dessa altura que sentiu alguma dificuldade em acreditar nas amizades, como refere: “(...) eu tive uma grande amiga que depois viajou para outro país (...) hoje em dia olho para trás e essa como era uma amiga, mesmo amiga e depois de repente ela teve de se separar (...) a partir dessa altura (...) deixei de acreditar muito nas pessoas amigas (...)”. Esta perda dificultou as suas relações com os outros, em que para tal construiu estratégias de defesa, porém, essa evidência não a demarcou de ser e considerar-se uma pessoa sociável, comunicativa e aberta ao diálogo. Todavia, nas relações que estabelece com os outros por vezes sente-se um pouco revoltada por dar, transmitir muito de si e receber respostas diferentes, e como tal, enquanto líder, diz-nos sentir a necessidade de compreender as atitudes dos outros, as suas reações e ações para assim saber como agir perante determinados comportamentos.

Nesta base alia-se ao pensamento de Kouzes e Posner (2009) em que salientam que a liderança é “um diálogo, não um monólogo. Para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (p.39). Apesar de ter sentido esta dificuldade no trilhar do seu caminho, Ana Isabel, enfatiza a importância das relações humanas no desenvolvimento e crescimento de uma organização em que corrobora com Kouzes e Posner (2009) quando dizem que: “O sucesso na liderança vai depender em absoluto da capacidade de construir e manter relações humanas que permitam às pessoas alcançar feitos extraordinários de forma regular” (p. 47).

Uma das experiências que salienta ter sido importante para o seu crescimento profissional foi o fato de ter sido educadora cooperante no qual ensinou, partilhou e aprendeu conhecimentos com alunas estagiárias da Universidade da Madeira.

Representações da Educação e da Primeira Infância

Ana Isabel, de acordo com os seus conhecimentos científico-pedagógicos e as suas vivências diárias no infantário, considera a educação e a primeira infância como dois conceitos que se encontram relacionados com o ser humano, a sociedade e a família. Em suas palavras: **A educação**

(...) tem a ver com toda a formação de base e que todo o ser humano, todo o individuo deverá ter e que é um processo que se vai fazendo sempre ao longo da vida, não estagna, é uma conquista (...) e tem que ser sempre fomentada e alimentada por parte da sociedade onde o individuo está inserido.

E a primeira infância “(...) será o patamar mais importante na vida do ser humano (...) que tem de viver com regras, normas e outros valores que vão ser base estrutural para todo o crescimento e desenvolvimento.”

Ana crê que a educação no seu essencial “(...) é um dos pilares fundamentais da sociedade” no qual valoriza os valores e princípios que as pessoas têm incutidos em que a primeira educação “(...) será sempre na família (...)”.

Considerando-se os seus relatos e análise dos mesmos, compreendemos que a educação revela-se ser a expressão e a conquista do seu dia-a-dia fazendo-nos notar ser um dos pilares fundamentais da sociedade e nesta medida, se revê no mundo das crianças e na constante azáfama das constelações da política educativa e social. Enquanto líder e no desempenho da sua tarefa alia a ideia de Kouzes e Posner (2009),

em que nos dizem que os líderes têm de “encontrar a sua própria voz para depois darem uma voz clara e distinta aos valores que têm. (...) Os líderes têm de conseguir promover um consenso entre os princípios e os ideais comuns” (p. 37), no modo de justapor os conhecimentos e saberes (crianças e adultos) não tão só mas entre pares. Todavia, refere que a primeira educação será sempre na família no qual valoriza e tem em conta os valores e princípios que as pessoas têm inculcados em que diz ser a base estrutural para todo o crescimento e desenvolvimento. Como profissional de educação a sua opinião é unanime a de Cardoso (2006) em que nos evidencia: “A diversidade dos alunos, apela naturalmente, a uma conceção de conhecimento escolar/pedagógico com matriz no conhecimento académico, mas valorizando os conhecimentos de raiz cultural dos alunos” (p. 86).

Eu Social – (Eu na relação com o Outro)

Contributos para as suas representações ao longo da vida

As representações ao longo da vida de Ana Isabel foram suportadas pelos princípios e valores transmitidos pela sua família e pela sua base de formação pessoal e social como nos refere: “(...) base da formação como pessoa, os princípios em que nós acreditamos, alguns valores que ainda nós conseguimos herdar dos nossos antepassados (...) isso nos vai dar asas para conquistar muito mais daquilo que nós somos (...) mudei com base naquilo, acho que fui transformando e moldando um pouco a minha personalidade. E hoje acho que estou satisfeita, muito satisfeita comigo própria (...)”.

No seu entender os valores e princípios adquiridos pela família foram fundamentais na formação da sua personalidade e na construção do seu “eu” que foi aperfeiçoando ao longo do tempo *nascendo* a pessoa que é hoje, em suas palavras: “(...) base de todo o meu trabalho, era sempre o transmitir de valores e princípios (...) valores básicos importantes e fundamentais (...)”. E tal como nos diz Moscovici (2003) as representações determinam “tanto o carácter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, numa situação particular, eles determinam quem é quem” (p. 100). Refere ficar dececionada e sentir-se frustrada “(...) quando sinto que as pessoas não têm essa mesma formação e que não valorizam esses mesmos valores esses mesmos princípios em que acredito (...)”. Com a consciência do seu papel e da sua função social tem como intento nunca desistir dos seus ideais e daquilo em que acredita apesar das dificuldades.

Esta concepção de Ana vai ao encontro de Kouzes e Posner (2009), na medida em que salientam que os valores servem de guia para as ações, entendendo que “[Os] valores são os estandartes que esvoaçam enquanto perduramos, enquanto lutamos, enquanto trabalhamos. Voltamo-nos para eles quando precisamos de reforçar a nossa energia” (p. 76).

Relacionamentos, família e amizade

Ana Isabel sempre teve uma ótima relação familiar no qual acredita e confia “(...) plenamente que a família é a base de todo o ser humano (...)”, no seu entender é fundamental ter família pois “(...) uma família sã consegue criar frutos sãos, daí se as pessoas estão bem, se existe amor, existe carinho, existe afetividade, tudo isso se vai refletir numa sociedade mais saudável e próspera (...)”.

Relativamente à sua relação com os outros, Ana menciona ser importante ter um amigo mas, refere: “(...) nunca me entreguei demasiado a amizades, porque e penso que também é aquele receio de perder a confiança, de confiar de mais e de me decepcionar.” Ana Isabel construiu estratégias de defesa perante os outros, pela sua insegurança e receio de perder, no qual se considera uma pessoa um pouco revoltada na sua relação com os outros, em que nos diz: “(...) cada vez mais olho para os outros tentando compreender determinados comportamentos que me custa a mim a aceitar (...) cada ser humano tem a sua maneira de ser, a sua maneira de estar na vida, os seus comportamentos e por mais que não concorde e que me custe a aceitar muitas vezes até fico magoada (...) porque dou muito de mim e depois tenho respostas diferentes (...)”. Paralelamente a este sentimento sente a necessidade de escrever como um refúgio para a sua calma e tranquilidade interior, em suas palavras: “(...) então é na escrita, através de coisas que escrevo para mim que consigo me acalmar e encontrar um pouco de tranquilidade”. No entanto, a perda de uma amiga na infância foi um contributo determinante nos seus relacionamentos de amizades, sendo que na relação que estabelece tanto com os familiares como com o círculo de amigos rege-se pela pessoa que é, acredita e acha que está correto.

Marca identitária

Em termos pessoais e na relação que estabelece com as outras pessoas Ana Isabel caracteriza-se como sendo uma pessoa reflexiva, crítica, responsável, defensora da paz, em suas palavras: “(...) sou uma pessoa que defendo sempre a paz entre todos,

não gosto de discussões (...) e amiga do seu amigo (...) sou muito fiel aos meus amigos (...)"

Experiências sociais e pedagógicas

Relativamente a experiências sociais Ana Isabel encontra-se envolvida num projeto de âmbito social no qual desempenha funções de juíza social em que dá o seu parecer perante situações problemáticas de jovens menores, como refere: "(...) participo em casos de crianças, de menores, que vão a tribunal, em que eu tenho que dar o meu parecer". Em seu entender, as organizações sociais são fundamentais para a inserção na sociedade e acredita e defende "(...) que há que interagir também com outras instituições e que são importantes. Aqui no meu trabalho tento sempre um relacionamento com os idosos e mesmo até com outros jovens (...)". Ana Isabel salienta que as organizações sociais têm tido alguma influência na sua maneira de ser e agir, e nesta medida refere: "(...) há que olhar os outros e saber que eles também existem na sociedade em que nós vivemos e esse respeito, esse carinho ajuda-nos a sermos melhores e a valorizar também esses aspetos e essas pessoas (...)". Este seu pensamento vai ao encontro de Sergiovanni (2004b) quando refere ser fundamental numa liderança a valorização de ligações morais, num compromisso comum, a valores e crenças partilhadas. Não obstante, Ana salienta que as suas atitudes partem sempre "*do eu como pessoa, como sou*", "*o saber estar na vida*" e "*estar na sociedade*" indo ao encontro das palavras de Bass (1999) no qual diz que "a autenticidade e o comportamento ético" (cit in. Cunha et al., 2007, p. 374) são essenciais para a condução de uma boa liderança.

Eu Profissional – (Eu na relação com o Ele)

Liderança

Ana Isabel entende a liderança como "(...) uma orientação, ou seja, como um peregrino que leva as suas mensagens aos outros em que apenas orienta e motiva e partilha tudo o que sabe e ajuda (...)". Para si um líder tem de possuir "(...) um espírito muito inovador, tem de ser crítico, tem de ser uma pessoa aberta a tudo o que é de novo, (...) ser uma pessoa muito positiva (...) e ser uma pessoa íntegra". Paralelamente a este fato valoriza e promove "(...) a responsabilidade, o saber dar a responsabilidade, o

partilhar também com os outros, a sinceridade (...)”, pois relembra que a parte das relações humanas é fundamental para que tudo corra pelo melhor.

Considera que a liderança faz-se no âmbito do diálogo, da sinceridade e da integridade em que confessa não ter diretrizes no qual orienta a sua dinâmica tendo em conta a sua intuição e sensibilidade indo ao encontro do que conhece dos outros, tendo em apreciação os objetivos a atingir e o desenvolvimento da organização. Em suas palavras:

(...) tento sempre orientar toda a minha dinâmica, toda a minha atitude (...) que vá de encontro ao que conheço dos outros como pessoas, que conheço como profissionais e tento sempre ser maleável mas sempre em vista com os objetivos que pretendo e sempre com as responsabilidades que tenho (...).

Analogamente ao seu papel de líder na organização educativa salienta que presentemente as suas expectativas não são grandes, mas, tenta manter sempre a integridade e pretende “(...) continuar a fazer o meu trabalho (...) e que acima de tudo que as pessoas sejam felizes no seu trabalho e que isso se transmita de uns para os outros, penso que é a base”. Refere que é importante fomentar e considerar as relações humanas para que tudo corra pelo melhor. Estas suas conceções conduzem-nos à teoria de Bass (1999) a qual nos remete para uma liderança transformacional, sendo que:

O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamentos, instila otimismo;
O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções;
O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades (cit in. Cunha et al., 2007, p. 373).

A liderança de Ana Isabel passa, assim, pela compreensão das relações humanas, é pelo que conhece dos outros que tenta orientar toda a sua dinâmica, considerando a sua intuição e sensibilidade para a resolução das situações do quotidiano.

Significado de pedagogia diferenciada na liderança

Para Ana Isabel pedagogia diferenciada reveste-se de grande importância no exercício da sua liderança uma vez acreditar ser fundamental para desenvolver um bom trabalho de equipa, pois como nos refere: “(...) cada um tem os seus interesses e há que haver um consenso e há que respeitar (...)”. Ana salienta que um bom trabalho de

equipa resulta pela valoração das relações humanas e por um aprofundar de conhecimento e interesses sobre os outros, em suas palavras: “(...) passa primeiro por conhecer um pouco as pessoas para depois saber como lidar um pouco com elas. E fato do dia-a-dia estar em contato vai melhorar essa relação e conhecer um pouco mais (...)”. Estas suas interpretações vão ao encontro de Kouzes e Posner (2009) que nos dizem ser “(...) preciso um trabalho de equipa. É preciso uma confiança sólida e relações fortes (...) é preciso haver colaboração de grupo e valor individual” (p. 42) para se conseguir grandes resultados.

Relacionamentos e estratégia (s) utilizada (s) nas situações complexas

Ana Isabel enquanto docente e líder mantém uma boa relação com toda a sua equipa, quer pessoal docente quer pessoal não docente, como também toda a comunidade escolar. Deste modo, preconiza as ideias de Goleman *et al* (2011) quando refere que uma liderança deve possuir um carácter emocional, referindo que “[O] papel emocional do líder é primal (...)” (p. 25) sendo que “ (...) a nossa estabilidade emocional depende muito das relações com as outras pessoas” (ibidem, p. 26). Considera-se uma pessoa amiga e aberta ao diálogo tendo sempre presente na sua caminhada os seus valores e princípios bem como os objetivos a que se prepõe concretizar quer a nível organizacional quer pessoal. Em suas palavras:

(...) no relacionamento o que valorizo sempre são os valores que nós temos
(...) Eu quando fiz a primeira reunião mesmo a nível com as colegas e mesmo a nível do pessoal não docente, (...) eu disse-lhes sempre que não me vissem como uma diretora mas sim como uma amiga (...) de tudo o que sentissem dificuldades, coisas que não gostassem ou quissem partilhar comigo que eu estava aberta para todas.

Neste sentido, vai ao encontro do que nos diz Cunha *et al* (2007) quando refere que uma liderança transformacional é um processo através do qual o líder fomenta o empenho dos seus seguidores e os induz a ultrapassar os seus auto interesses em prol dos objetivos da organização promovendo a consciência dos seguidores numa partilha de valores, produzindo desta forma grandes mudanças e elevados desempenhos.

Relativamente às estratégias utilizadas aquando de uma situação mais complexa, Ana Isabel procura transmitir a boa disposição e um pensamento positivo indo ao encontro dos outros com uma palavra amiga, como nos refere: “(...) vou sempre com uma palavra amiga, peço sempre colaboração e tento levar as coisas de maneira sempre

pelo lado positivo e nada imposto, nada exigido (...). Nesta medida, e quando se vê confrontada com situações de conflito, em especial pelo pessoal não docente, procura realizar uma reunião sendo necessário debater ideias e confrontar opiniões entre todos por forma a enfrentarem o problema e entre todos resolver as dificuldades sentidas. Esta sua forma de pensar e agir corrobora com as ideias de Kouzes e Posner (2009) quando afirmam que “a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir (...) uma relação caracterizada pelo respeito mútuo e pela confiança vai sobreviver às maiores adversidades e deixar um legado significativo” (p. 46).

Ideia dos outros na representação de si

Ana Isabel apesar da sua contínua convivência com todos os membros educativos e até mesmo toda a comunidade educativa revela não ter a perceção do que pensam sobre si, das suas atitudes e comportamento. Salienta que a conhecem mais como educadora do que como diretora, em suas palavras: “Sinceramente não faço muita ideia, (...) conhecem-me muito mais como educadora e depois vêm-me no papel de diretora, não sei, talvez deve ser mais complicado para mim do que para elas”. No entanto, realça que no início do seu cargo ouviu pequenos comentários no sentido de que estavam a gostar da sua liderança, em suas palavras: “Ouvi no início, alguns comentários que estava tudo bem, que estavam a gostar, mais nesse aspeto.”

Desempenho na organização educativa

Em termos do seu desempenho enquanto líder reforça a ideia de que não aceitou o cargo de bom agrado, contudo, tem sido para si um processo de aprendizagem - o estar e o conviver com os outros, as situações do quotidiano - no qual tenta fazer o melhor possível, como refere: “Tento fazer o melhor possível, faço erros, faço, tento emendar os erros que faço, tenho aprendido também.” Esta conceção alia-se novamente ao pensamento de Kouzes e Posner (2009) de que os líderes estão constantemente a aprender com os erros e fracassos sendo que “a vida é o laboratório do líder e os líderes exemplares usam-na para fazerem experiências quanto possível. Tentativa, erro, lição. (...) Aprendem com os erros e com os sucessos e tornam possível que os outros o façam também” (p. 42).

Salienta o fato de se sentir um pouco limitada a quatro paredes e para recuperar as suas energias tenta refugiar-se na parte pedagógica e participar em pequenos projetos, em suas palavras: “Tento me refugiar muito nas coisas que gosto mais de fazer que é a

parte pedagógica, (...) É ai que tento arranjar algum alento embora não tenha muito tempo nem muita disponibilidade (...)”. Também, menciona estar um pouco desgastada psicologicamente por sentir não estar a concretizar os seus sonhos e não saber qual será o seu futuro, como afirma: “(...) não sei qual vai ser o meu futuro porque tenho muitos sonhos e acho que estou a perder tempo por não estar a concretizar (...)”. Estes factos remete-nos à teoria de Fayol (s.d) ao considera-los como fazendo parte de uma gestão no contexto das organizações, tratando-se não de exercer uma liderança com base em valores e naquilo que acredita mas sim de exercer funções de organização, planeamento e coordenação.

Ana Isabel foi desenvolvendo e aperfeiçoando a construção da sua identidade ao longo do tempo com base na sua formação pessoal e social, e através do contacto e relação com os outros, embora um pouco peculiar, mas refere que sempre trabalhou “(...) nunca foi com base e à espera de ser elogiada mas sim com o espírito de trabalho e de dar o meu melhor”.

Exercício do cargo de diretor

As maiores dificuldades sentidas por Ana Isabel estão analogamente ligadas à burocracia dos papéis, da exigência na resolução dos prazos bem como na existência de algumas reclamações por parte dos encarregados de educação e alguns atritos entre o pessoal não docente. Em suas palavras:

As maiores dificuldades realmente é a burocracia das papeladas, das coisas que nos pedem, é o tempo que é sempre para ontem. É às vezes algumas reclamações que existem da parte dos encarregados de educação (...) às vezes mesmo entre o pessoal, há sempre um atrito ou outro e há que saber gerir (...)

Neste medida, Ana Isabel imerge no mundo dos papéis, na resolução de problemas em que segundo Costa e Costa (2007) faz parte da gestão no qual Ana Isabel cumpre os normativos legais e dirige o funcionamento quotidiano da escola.

Exercício da liderança numa organização escolar

No seu entender o exercício de uma liderança numa organização é um pouco subjetivo sendo que se encontra relacionada com o seu contexto, as suas condições e sobretudo com os recursos humanos, tal como nos refere: “E penso que tem tudo muito a ver com o contexto e as condições, e o contexto e os recursos humanos que nós

temos.” Reforça a importância de fomentar as relações humanas pois são elas que fazem as instituições, havendo por isso a necessidade de cultivar e fomentar uma cumplicidade entre toda a equipa educativa de modo a fazer crescer e a evoluir a organização. Em suas palavras: “Está tudo na base das relações humanas, nas pessoas em si e isso o líder tem muito a ver com isso mesmo”. Neste sentido, corrobora a posição defendida por Chiavenato (1997) no qual salienta que os recursos humanos constituem o elemento básico das organizações sendo através das experiências relacionais que aprendemos sobre nós próprios e sobre o mundo.

Instrumentos de autonomia da escola

Ana Isabel, como profissional de educação salienta que a realização dos Projetos Educativos (quer o PEE quer o PAE) são documentos necessários e essenciais na vida da escola pois são instrumentos que refletem a identidade da organização educativa os quais devem ser maleáveis e executados de acordo com as necessidades e interesses das crianças. **O PEE**, em suas palavras: “Para mim o projeto educativo de estabelecimento é a base de tudo (...) é o documento de identidade do estabelecimento é aí que está tudo, tem a missão, a visão e os valores e que mostra tudo o que o estabelecimento é, e o que está a fazer (...)”; e **o PAE** “(...) temos de partir sempre de um projeto, de um plano (...) há que partir daí para todo o resto, ninguém age ou consegue fazer um bom trabalho se não tiver um bom plano, daí defendo imenso e acho muito importante”. Considera ser fundamental a sua execução porque são documentos que mostram a atividade educativa, pedagógica da equipa da instituição. Neste entendimento, Ana Isabel, enquanto profissional de educação, corrobora com Cardoso (2006) na medida em que:

O desempenho profissional do professor ao longo da vida, implica assim, a capacidade de flexibilizar a sua intervenção e reconfigurar o seu perfil, através da contextualização das suas competências face à diversidade dos sujeitos e situações. (...) é no exercício das suas competências em contexto que se realiza o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da sua ação (pp. 63-64).

3.2 Apresentação dos inquéritos por questionário

Na sequência das entrevistas episódicas realizadas à diretora entendemos que a realização de um questionário quer à diretora quer aos docentes, espelharia um olhar complementar, sobre os temas em análise, o qual seria determinante para apurar os dados e potenciar os resultados. Neste entendimento achamos por bem comparar os dados de todos os inquiridos relativamente aos questionários nas suas diferentes variáveis.

3.2.1 As representações da diretora

Tendo em conta a entrevista realizada á diretora do infantário, vimos já revelada a sua caracterização como sendo uma educadora de infância, que possui o mestrado em Ciências da Educação – Área de Administração Educacional, tem 50 anos e nasceu na cidade do Funchal. Ana Isabel detém 29 anos de serviço docente e na organização educativa onde desempenha atualmente funções de diretora conta com 15 anos de profissionalização. Como já referido anteriormente, o exercício do cargo de diretora decorre desde o dia 14 de Outubro de 2013 no infantário “O Carrocel” no Concelho do Funchal.

3.2.1.1 A perceção da diretora na sua prática de liderança

Iremos analisar os resultados mediante os diferentes estilos de liderança, isto é, de acordo com os parâmetros redesenhados no inquérito por questionário, reunir as respostas nos respetivos grupos de análise como sendo a liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

Verificamos que a diretora no âmbito da **liderança transaccional** relativamente à recompensa contingencial ou recompensa pelos objetivos alcançados (*Contingent Reward*); na questão número 1, salienta que desenvolve muitas vezes ações de recompensa face aos esforços dos outros e, na questão número 8, refere que apura sempre quais as responsabilidades de cada membro da instituição. Sendo que, na questão número 12, revela que apresenta muitas vezes de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objetivos alcançados. Na qualidade de líder, na questão

número 26, diz exprimir sempre satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objetivos propostos.

Relativamente à área de Gestão por exceção ativa (*Management by Exception Active*) a diretora não responde à questão número 4, que nos refere a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras existentes, como também, à questão número 18, que menciona a dedicação na atenção em detetar erros e falhas numa abertura para ouvir críticas e queixas. Enquanto líder, na questão número 19, salienta que procura manter-se sempre informada sobre todos os erros que ocorrem no infantário e, na questão número 21, diz focalizar sempre a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.

No que diz respeito à **liderança transformacional**, numa das áreas, a Estimulação intelectual (*Intellectual Stimulation*), na questão número 2, a diretora diz refletir sempre sobre as situações críticas, questionando se as mesmas são pertinentes sendo que, na questão número 7, muitas vezes congrega perspetivas diferentes para solucionar os problemas. Com efeito, na área de Motivação inspiracional (*Inspirational Motivation*), na questão número 10, a diretora diz falar muitas vezes com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado no infantário no qual, na questão número 20, salienta que muitas das vezes inspira otimismo e confiança no futuro.

Relativamente a Comportamentos de influência idealizada (*Idealized Influence Behaviors*), na questão número 11, a diretora refere que muitas vezes mostra a importância de planear e de especificar os objetivos a alcançar sendo que, na questão número 25, enfatiza sempre a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.

Em consequência, nas Atitudes (ou nos atributos) de influência idealizada (*Idealized Influence Attitudes*), na questão número 14, a diretora menciona ultrapassar sempre os seus interesses pessoais em prol do grupo, sendo que, na questão número 17, a diretora refere que somente às vezes atua de forma a inspirar respeito por si.

Na área da Consideração individual (*Individual Consideration*), na questão número 15, a diretora revela que na sua relação com os outros, encara-os sempre como membros do grupo e como pessoas sendo que, na questão número 23, ajuda-os muitas vezes no desenvolvimento dos pontos fortes.

Analogamente, na **liderança laissez-faire**, na área de Gestão por exceção passiva (*Management by Exception Passive*), na questão número 3, a diretora refere que raramente atua quando os problemas se tornam manifestos, como também, na questão

número 9, raramente aguarda até que os mesmos se tornem evidentes para começar a agir. Na questão número 13, a diretora salienta que muitas vezes demonstra acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos dado que, na questão número 16, pelas suas ações demonstra nunca atuar quando os problemas se tornam mais graves.

No que diz respeito à área de “*laissez-faire*”, na questão número 5, a diretora diz nunca se alhear quando surgem assuntos mais complexos, sendo que, na questão número 6, procura nunca estar ausente quando precisam dela. Com efeito, na questão número 22, a diretora refere que na tomada de decisões nunca se esquiva dessa responsabilidade e, por conseguinte, na questão numero 24, nunca demora a responder face a questões urgentes.

Efetivamente, tendo em conta a opinião da inquirida, o estilo de liderança mais utilizado assenta na liderança transacional que possui uma média de 4,7% em sequência ao estilo transformacional com uma média de 4,3% e ao estilo *laissez-faire* com 1,6% (ver tabela 4).

Tabela 4 - Média dos estilos de liderança

Liderança Transacional	
Questões utilizadas	Média
1, 4, 8, 12, 18, 19, 21, 26	4,7%

Liderança Transformacional	
Questões utilizadas	Média
2,7, 10, 11, 14, 15, 17,20, 23, 25	4,3%

Liderança <i>Laissez-faire</i>	
Questões utilizadas	Média
3, 5, 6, 9, 13, 16, 22, 24	1,6%

Em consequência, os fatores de liderança apontados pela diretora assentam em valores médios próximos, tais como: o esforço extra com 3,67%, a eficácia com 4% e a satisfação com 5% (ver tabela 5). Podemos aferir que a maior importância corresponde

na satisfação em desenvolver e cultivar as relações humanas e na eficácia do seu desempenho enquanto líder.

Tabela 5 - Fatores de liderança da diretora

ESFORÇO EXTRA	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
31. Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados	3	3	3	3,67
37. Motivo os outros para obter sucesso	4	4	4	
40. Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	4	4	4	

EFICÁCIA	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
28. Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	4	4	4	4
32. Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores	4	4	4	
39. Atendo eficazmente às necessidades da instituição	4	4	4	

SATISFAÇÃO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
34. Trabalho com os outros de forma satisfatória	5	5	5	5
29. Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras)	0	0	0	

Na opinião da diretora a motivação que aponta maior incidência na sua liderança são o “sucesso” e a “afiliação”, valores médios de 4% e 5%, respetivamente. A motivação com menor valor é o “poder” com 3,5% (ver tabela 6). Neste sentido, podemos concluir que a diretora mostra desinteresse pelo “poder” e em aproveitá-lo nas relações com pessoas importantes para influenciar os outros e obter o apoio para o que pretende fazer.

Tabela 6 - Fatores de motivação da diretora

SUCESSO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
27. Na instituição procuro fazer cada vez melhor	4	4	4	4
30. Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais	-	-	-	

AFILIAÇÃO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
33. Na instituição gosto de ser uma pessoa amável	5	5	5	5
35. Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio	5	5	5	

PODER	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
36. Procuro relacionar-me com pessoas influentes	3	3	3	3,5
38. Nos convívios aproveito para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quero fazer	4	4	4	

3.2.2 As representações dos educadores/professores

3.2.2.1 Caracterização da amostra constituída pelos educadores/professores

No que diz respeito ao género dos docentes, educadores e professores, destaca-se o género feminino com 89,47% e o género masculino com 10,53% tal como se pode ver na figura 3.

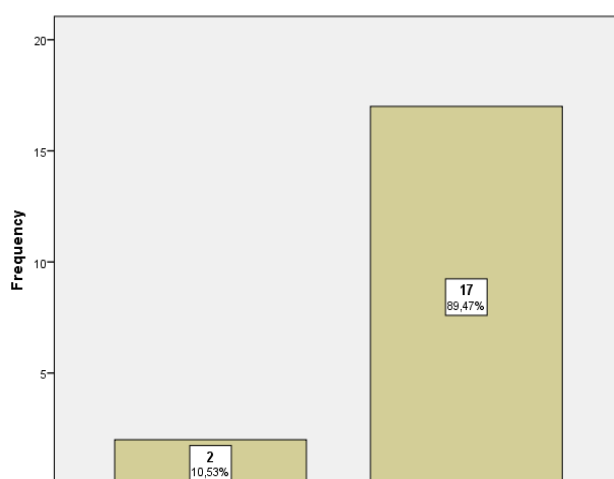


Figura 3 - Educadores e professores por género (%)

Quanto à idade dos docentes, a classe etária mais representativa situa-se entre os 40 e os 49 anos com 42,11% seguida pela classe etária entre os 30 e os 39 anos com 36,84% como nos apresenta a figura 4.

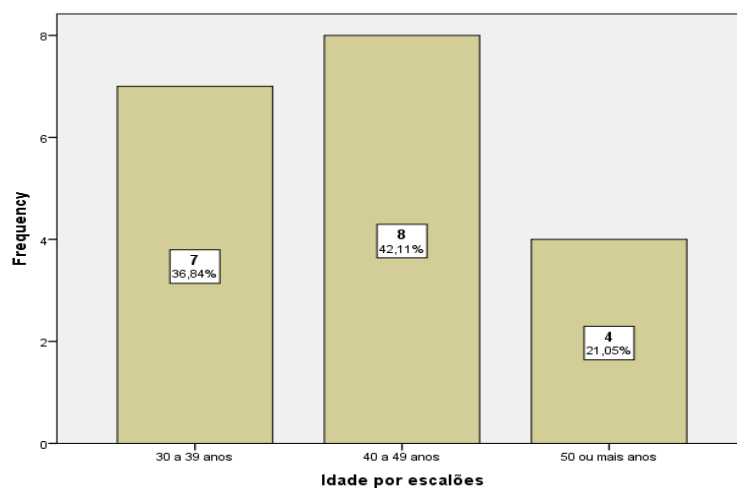


Figura 4 - Idade dos educadores e professores por escalões (%)

Relativamente às habilitações literárias, os docentes na sua maioria possuem licenciatura, cerca de 94,74% e apenas 5,26 possui mestrado, como nos indica a figura 5.



Figura 5 - Habilitações literárias dos educadores e professores

Quanto ao tempo de serviço docente, verificamos que 36,84% possui entre 10 a 19 anos de serviço, sendo que 31,58% menos de 10 anos de serviço desempenhado. É de realçar que existe uma faixa significativa de 26,32% a qual possui entre 20 a 29 anos de serviço desempenhado na educação, como nos realça a figura 6.

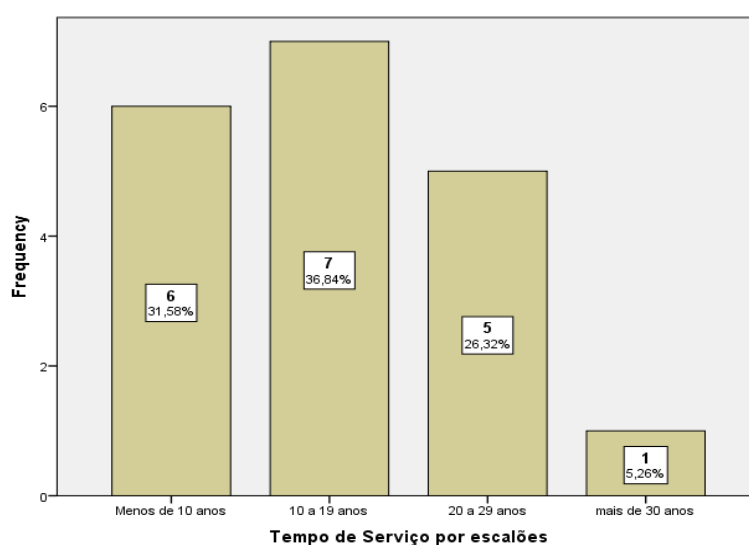


Figura 6 - Tempo de serviço dos educadores e professores (%)

No que concerne ao tempo de serviço desempenhado na instituição, a figura 7 mostra que existem duas classes que se destacam. Ambas com 42,11% sendo a classe de tempo inferior a 5 anos e a classe de tempo com 10 ou mais anos, respetivamente.

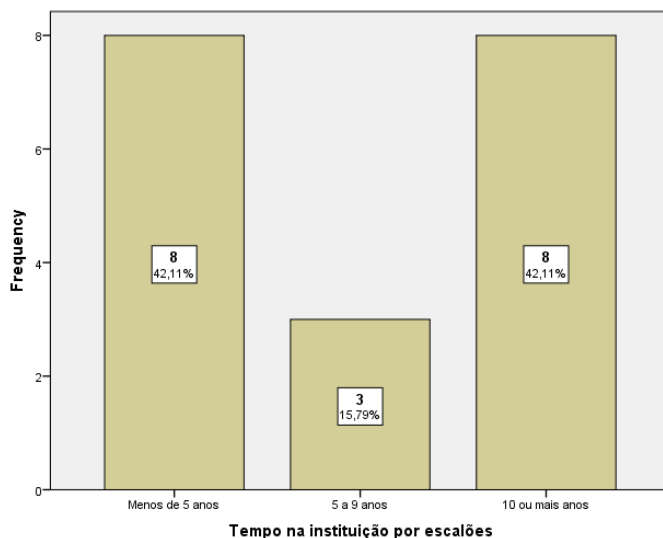


Figura 7 - Tempo de serviço dos educadores e professores na instituição (%)

No que se refere ao tempo da diretora no cargo, todos os inquiridos responderam unanimemente. A figura 8 mostra que na opinião dos inquiridos o tempo da diretora no cargo corresponde a 1 ano de desempenho de funções.

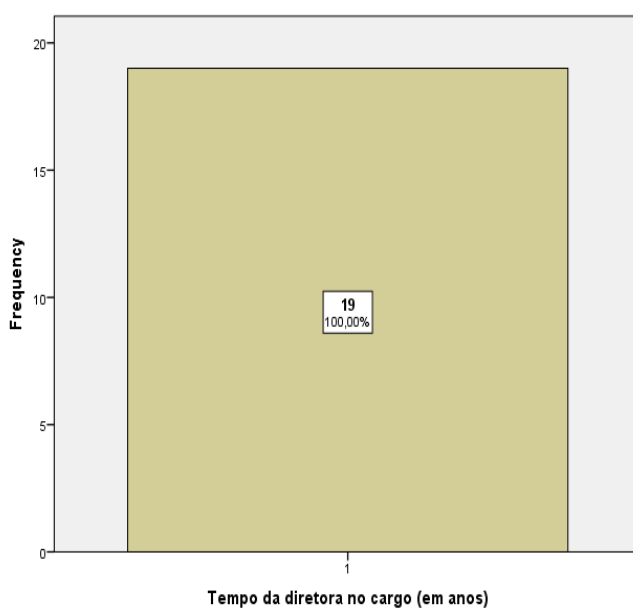


Figura 8 – Tempo da diretora no cargo na opinião dos docentes

Tal como a diretora os educadores e professores desempenham funções numa instituição no concelho do Funchal. Como nos apresenta a figura 9.

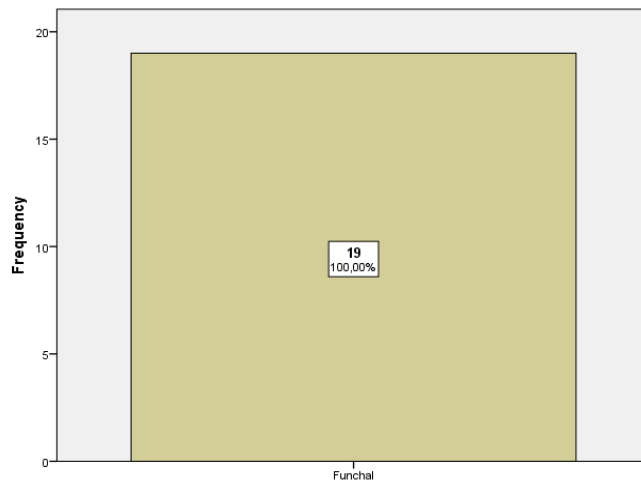


Figura 9 - Concelho da Instituição onde educadores e professores desempenham funções

3.2.2.2 Representações dos educadores/professores sobre as práticas de liderança da diretora

De acordo com a opinião dos educadores e professores, verificamos que a diretora no âmbito da **liderança transacional** relativamente à recompensa contingencial ou recompensa pelos objetivos alcançados (*Contingent Reward*); na questão número 1, cerca de 68,42% dos docentes dizem que desenvolve muitas vezes ações de recompensa face aos esforços dos outros e 31,58% dizem desenvolver sempre, na questão número 8, todos os inquiridos, com exceção de três docentes que não responderam, referem que apura muitas vezes quais as responsabilidades de cada membro da instituição. Por conseguinte, na questão número 12, todos os docentes, exceto três que não responderam, revelam que a diretora apresenta muitas vezes de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objetivos alcançados. Na qualidade de líder, na questão número 26, cerca de 73,68% dos inquiridos dizem que exprime sempre satisfação quando os outros correspondem às suas expetativas e aos objetivos propostos, e 26,32% dizem exprimir muitas vezes.

Relativamente à área de Gestão por exceção ativa (*Management by Exception Active*); na questão número 4, num total de 81,25% dos inquiridos referem que a diretora focaliza muitas vezes a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras existentes, sendo que 12,5% sempre e 6,25% nunca. Saliente-se que três docentes não responderam a esta questão. Na questão número 18, cerca de 63,16% dos inquiridos mencionam que muitas vezes a diretora dedica a sua atenção em detetar erros e falhas numa abertura para ouvir críticas e queixas, os outros 31,58% sempre e 5,26% às vezes, respetivamente. Analogamente, na questão número 19, respondem dezoito inquiridos, os quais, cerca de 50% salientam que a diretora enquanto líder procura manter-se sempre informada sobre todos os erros que ocorrem no infantário, sendo que 44,44% referem muitas vezes e 5,56% raramente. Na questão número 21, apenas respondem dezasseis inquiridos, em que 93,75% dos educadores e professores dizem que a diretora focaliza muitas vezes a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas e 6,25% raramente.

No que diz respeito à **liderança transformacional**, numa das áreas, a Estimulação intelectual (*Intellectual Stimulation*), na questão número 2, cerca de 89,47% dos inquiridos afirmam que a diretora reflete muitas vezes sobre as situações críticas, questionando se as mesmas são pertinentes e 10,53% dizem que reflete sempre, sendo notório por parte dos inquiridos, sensivelmente 89,47% que, na questão número 7, muitas vezes congrega perspetivas diferentes para solucionar os problemas em que 10,53% diz congrega sempre perspetivas diferentes.

Efetivamente, na área de Motivação inspiracional (*Inspirational Motivation*), na questão número 10, cerca de 57,89% dos docentes constataam que a diretora fala muitas vezes com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado no infantário em que 42,11% dizem falar sempre, no qual, na questão número 20, no que respeita a inspirar otimismo e confiança no futuro, 63,16% dos docentes salientam que inspira sempre e 36,84% dizem inspirar muitas vezes.

Relativamente a Comportamentos de influência idealizada (*Idealized Influence Behaviors*), na questão número 11, cerca de 73,68% dos inquiridos referem que a diretora mostra sempre a importância de planear e de especificar os objetivos a alcançar enquanto 26,32% dizem que mostra muitas vezes, sendo que, na questão número 25, na sua maioria, como sendo 84,21%, revelam que a diretora enfatiza muitas vezes a importância de ter um sentido de missão comum na instituição enquanto 15,79% dos docentes dizem que enfatiza sempre.

Em consequência, nas Atitudes (ou nos atributos) de influência idealizada (*Idealized Influence Attitudes*), na questão número 14, cerca de 77,78% dos inquiridos mencionam que a diretora ultrapassa sempre os seus interesses pessoais em prol do grupo, em que 16,67% referem ultrapassar muitas vezes e 5,56% nunca ultrapassar. Apenas um inquirido não responde à questão. Ainda, nesta área, na questão número 17, o universo de 84,21% dos docentes referem que a diretora atua muitas vezes de forma a inspirar respeito por si enquanto 15,79% dos docentes dizem atuar sempre.

Na área da Consideração individual (*Individual Consideration*), na questão número 15, cerca de 94,74% dos inquiridos revelam que a diretora na sua relação com os outros, esta, encara-os sempre como membros do grupo e como pessoas e apenas 5,26% dizem que muitas vezes os encara como membros do grupo e como pessoas. É reconhecido por parte dos inquiridos, na questão número 23, a ajuda da diretora no desenvolvimento dos pontos fortes sendo que 66,67% dos inquiridos revelam que os ajuda muitas vezes e 27,78% dos docentes dizem que ajuda sempre, enquanto 5,56% dizem nunca ajudar. Apenas um inquirido não responde.

Analogamente, na **liderança *laissez-faire***, na área de Gestão por exceção passiva (*Management by Exception Passive*), na questão número 3, um total de 73,68% dos docentes referem que a diretora nunca atua quando os problemas se tornam manifestos enquanto 26,32% dos docentes dizem que raramente atua. A maioria dos docentes, como sendo 82,35%, na questão número 9, consideram que aguarda sempre até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir quando 17,65% dizem que aguarda muitas vezes. Saliente-se que dois dos docentes não responderam. Na questão número 13, cerca de 89,47% dos inquiridos referem que a diretora demonstra muitas vezes acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos e 10,53% mencionam que demonstra sempre, sendo que, na questão número 16, este universo de docentes, como 94,44%, revela que a diretora através das suas ações demonstra atuar sempre quando os problemas se tornam mais graves em que 5,56% dos docentes dizem que demonstra muitas vezes. Apenas um inquirido não responde.

No que diz respeito à área de “*laissez-faire*”, na questão número 5, os educadores e professores, cerca de 94,74%, salientam que a diretora nunca se alheia quando surgem assuntos mais complexos e 5,26 % dizem muitas vezes, sendo que, na questão número 6, este grupo de docentes, como 94,74%, referem que a diretora nunca está ausente quando precisam dela, do mesmo modo que 5,26% dizem que muitas vezes está ausente. Por certo, na questão número 22, os inquiridos salientam que a diretora na

tomada de decisões nunca se esquivava dessa responsabilidade enquanto cinco não respondem a esta questão. E, portanto, na questão número 24, os docentes, como 88,89%, salientam que nunca demora a responder face a questões urgentes em que 11,11% dizem que raramente demora a responder sendo que um inquirido não responde.

De facto, na opinião dos professores e educadores a liderança da diretora compatibiliza-se entre a liderança transformacional e a transaccional, apresentando o estilo de liderança transformacional 4,4% e o estilo de liderança transaccional 4,1% respetivamente. Com menor incidência de representação de ações/comportamentos da diretora encontra-se o estilo de liderança *laissez-faire* apresentando o total de 2,4 % (ver tabela 7).

Tabela 7- Estilos de liderança da diretora na opinião dos docentes

Liderança Transaccional	
Questões utilizadas	Média
1, 4, 8, 12, 18, 19, 21, 26	4,1%

Liderança Transformacional	
Questões utilizadas	Média
2,7, 10, 11,14, 15, 17,20, 23, 25	4,4%

Liderança <i>Laissez-faire</i>	
Questões utilizadas	Média
3, 5, 6, 9, 13, 16, 22, 24	2,4%

Consequentemente, os fatores de liderança apontados pelos educadores e professores relativamente à diretora assentam em valores médios próximos, tais como: a eficácia com 2,66% e a satisfação com 2,65% destacando-se o esforço extra com 4,4% (ver tabela 8). Neste sentido, podemos aferir que na opinião dos docentes a diretora promove e aperfeiçoa as relações humanas cultivando a motivação e o interesse para o sucesso não descurando a eficácia do seu desempenho enquanto líder de uma instituição educativa.

Tabela 8 - Fatores de liderança da diretora na opinião dos docentes

ESFORÇO EXTRA	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
31. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados (17 respostas)	4,1	4	4	4,4
37. Motiva os outros para obter sucesso (18 respostas)	4,5	4,5	4	
40. Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação (18 respostas)	4,6	5	5	

EFICÁCIA	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
32. Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores (14 respostas)	2,5	3	3	2,66
39. Atende eficazmente às necessidades da instituição (19 respostas)	1,3	1	1	
28. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho (18 respostas)	4,2	4	4	

SATISFAÇÃO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
34. Trabalha com os outros de forma satisfatória (19 respostas)	1,3	1	1	2,65
29. Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras) (17 respostas)	4	4	4	

Na opinião dos educadores e professores as motivações que transparecem com maior incidência na liderança da diretora são o “sucesso” e a “afiliação” com valores médios de 4,75% e 4,95%, respetivamente. A motivação com menor valor é o “poder” com 2,6% (ver tabela 9). Assim sendo, podemos referir que, segundo os docentes a diretora não manifesta qualquer interesse pelo “poder” e em aproveitá-lo nas relações com pessoas importantes, nos convívios, para influenciar os outros e obter o apoio para o que pretende fazer.

Tabela 9 - Fatores de motivação da diretora na opinião dos docentes

SUCESSO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
27. Na instituição procura fazer cada vez melhor (18 respostas)	4,9	5	5	4,75
30. Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais (18 respostas)	4,6	5	5	

AFILIAÇÃO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
33. Na instituição gosta de ser uma pessoa amável (19 respostas)	5	5	5	4,95
35. Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio (18 respostas)	4,9	5	5	

PODER	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA TOTAL
36. Procura relacionar-se com pessoas influentes (13 respostas)	2,9	3	3	2,6
38. Nos convívios aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer. (3 respostas)	2,3	3	3	

3.2.3 Análise comparativa dos resultados relativos às representações da diretora e educadores/professores sobre as práticas de liderança da diretora

Da análise dos resultados, verificamos que não existe um estilo de liderança pré-definido sendo que as atitudes e ações da diretora oscilam entre a liderança transformacional e a liderança transacional. Porém, os educadores e os professores indicam a liderança transformacional com a média de frequência mais significativa de 4,4%, todavia muito próxima da liderança transacional cuja média é de 4,1%. Note-se que a distância entre ambas é de 0,3%. Salientemos que a liderança *laissez-faire* apresenta-se com uma média baixa de 2,4% o que demonstra a pouca frequência de comportamentos de liderança *laissez-faire* na diretora.

Dado que a liderança “ocorre do comportamento e variação recíproca da autoridade dos líderes e a liberdade e participação dos subordinados” (Carvalho, 2011a, p. 278) salientemos Bass (1999, pp. 10-11) que desenvolve a semente lançada por Burns (1978) no qual refere que a liderança transacional é uma relação de troca entre líder e liderados para responder os seus próprios interesses. Ou seja, este tipo de líder orienta e motiva os seus liderados através do processo de transação com base em seu desempenho no trabalho. Esta liderança poderá assumir a forma de recompensa contingente, onde o líder esclarece o seu papel e os requisitos exigidos das tarefas do liderado por forma a ser recompensado pelo esforço. Pode assumir a forma de gestão-por-exceção ativo, no qual o líder supervisiona o desempenho do liderado e toma uma ação corretiva se o mesmo não cumprir as normas; ou pode ainda assumir a forma de uma liderança passiva, onde o líder espera o surgimento de problemas para tomar uma ação corretiva ou apenas é *laissez-faire* e evita tomar qualquer ação.

Considerando estas evidências não podemos deixar de notar a sua existência nesta liderança dado que nos inquéritos (diretora e docentes) afirma-se que na qualidade de líder, a diretora mantém-se sempre informada, sendo que certifica as responsabilidades pelo trabalho desenvolvido apresentando de forma clara recompensas pelos objetivos alcançados no qual exprime satisfação quando tudo corresponde aos objetivos propostos. Não obstante, os docentes referem o focalizar muitas vezes a atenção em falhas e irregularidades face às regras estabelecidas. Posto isto, Cunha (2007) vem dizer-nos que os líderes transacionais recompensam os seguidores em função do seu desempenho, sendo as recompensas frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas, dado que estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos.

Porém, Burns (1978) refere a liderança transformacional como sendo exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade, nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, conseguindo deles o compromisso e empatia necessários para alcançar os objetivos, o que se verifica nesta liderança. Neste sentido, os líderes transformacionais embora inicialmente impulsionados pela busca de reconhecimento individual, têm a preocupação de agir em prol da organização tendo por base a finalidade coletiva e os interesses comuns numa sintonia com as aspirações dos seus seguidores. Assim, segundo o autor, esta liderança implica que o líder exerça influência nos liderados com o intuito de serem agentes de mudança num processo de transformação da organização. O líder transformacional apela a ideais e valores morais

sendo que procura “minimizar erros, antecipando proactivamente o seu diagnóstico e, quando estes ocorrem, tentam transformá-los em experiências de aprendizagem e não simplesmente punir ou criticar os subordinados por terem cometido um erro” (cit. in Barracho, 2012, p. 156).

Com base neste entendimento, e tendo observado ser uma liderança que oscila entre a liderança transacional e a transformacional vamos ao encontro da perspectiva de Bass (1985) o qual nos partilha a ideia de que a liderança transacional e a liderança transformacional são duas abordagens que se complementam sendo que em períodos de mudança organizacional a liderança transformacional é a mais eficaz e em períodos de estabilidade organizacional a liderança transacional aplica-se com maior grau de eficácia (Lourenço & Ilharco, 2007). Em conformidade, Barracho (2012) refere-nos que o mesmo líder pode praticar ambas as lideranças em diferentes momentos e variadas situações, embora a liderança transformacional esteja associada a índices superiores de produtividade e satisfação dos colaboradores, pelo que é considerada a excelência da liderança transacional.

Salientemos a singularidade desta liderança na medida em que o desempenho da diretora, a sua ética e determinação no progresso da organização escolar espelham, apesar das dificuldades e receios sentidos nesta caminhada, que “o ensino e a liderança educativa também envolvem muito trabalho emocional para conseguir motivar os outros e gerir os seus estados de espírito e sentimentos” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 266) sendo que é “no centro do mundo-da-vida de cada escola em particular [que] encontram-se as ideias e os compromissos que funcionam como fonte de autoridade para as ações de cada indivíduo” (Sergiovanni, 2004b, p. 9). Neste sentido, somos a concordar que o comportamento desta organização educativa reflete a estratégia implementada pela sua líder e intrinsecamente o seu perfil, em que “a introdução de temáticas como boas práticas, ética, implementação de valores (...) e formas de controlo de serviço prestado proporcionará uma boa imagem” (Carvalho, 2011a, p. 288) da organização escolar junto da população escolar.

De facto, verificamos que esta liderança esbarra numa perspectiva que se ancora em princípios e valores a qual corresponde uma “educação com personalidade” Sergiovanni (2004b) e uma ética profissional contundente de um saber ser e estar na vida. De acordo com a líder escolar, na sua entrevista, foram os valores e princípios transmitidos pela sua família que enfatizaram o seu crescimento enquanto pessoa e firmaram a sua personalidade e o seu “eu” com base em ideais e valores morais. Se por

um lado, no inquérito por questionário, a sua perceção enquanto líder espelha uma liderança transaccional com 4.7% temos por outro lado, o inquérito aos docentes com 4,4% e a sua entrevista, em que as suas ações determinam uma liderança transformacional caracterizada pela importância das relações humanas numa necessidade de compreender as atitudes, as reações e as ações dos outros para agir em acuidade e em conformidade com os interesses comuns e coletivos em prol do desenvolvimento da organização. É considerável nas suas palavras a presença de uma insegurança e medo em falhar, fruto de fatores emocionais e vivências aquando criança, e que nesta trajetória fê-la refletir nas suas representações (o ser, o seu papel e as suas ações) tendo consciência e o intento de nunca desistir dos seus ideais e daquilo em que acredita apesar das adversidades. Tal como nos refere Freire (2012) “a prática docente, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 49).

É no crer da educação como pilar fundamental da sociedade que a líder se revê no mundo das crianças e para as crianças onde procura justapor a sua voz enquanto líder, e em conjunto com toda a sua equipa desenvolver diferentes conquistas perante a azáfama constante das políticas educativas e sociais da sociedade moderna, tendo em conta que por vezes numa liderança pode reconhecer-se “(...) que as pessoas por vezes, podem ser irracionais, emocionais, incontroláveis e até imprevisíveis. A liderança desenvolve um contexto inspirador utilizando a visão e os valores para criar um sentimento de determinação e empenho” (Clemmer & Mcneil, 1988, p. 48). Por este facto a diretora rege-se sempre pela pessoa que é, acredita e acha que está correto onde os valores lhe servem de guia para todas as suas ações diárias Kouzes e Posner (2009) prevalecendo a valorização das relações humanas e das ligações morais Sergiovanni (2004a) como essenciais para uma boa liderança. Note-se que na opinião dos docentes a líder promove e aperfeiçoa as relações humanas cultivando a motivação e o interesse para a conquista dos objetivos e o sucesso da organização.

Aferimos que as suas representações e deontologia, apesar das suas estratégias de defesa na relação com os outros, tem como primazia a transmissão de valores e princípios visto considerar que cada vez mais a escola de hoje necessita de “aprender valores e princípios universais do bem e do mal, do desejável e do condenável, do permitido e do interdito, reguladores da vida em comunidade e reciprocidade”

(Monteiro, 2010, p. 154) com vista a uma formação académica e pedagógica de acordo com as raízes culturais das crianças e de todo o meio envolvente.

Ser bem verdade que a identidade, qualidade e imagem da educação escolar depende “(...) eminentemente da qualidade da profissão docente” (Monteiro, 2010, p. 123) o que faz da líder um ser humano com educabilidade num mundo caracterizado pela coexistência de várias crenças, culturas e ideais que procura na convencionalidade descobrir “(...) o outro que, funcionando como quadro de referência, nos leva a repensar o mundo e a valorá-lo” (Carvalho, 2011b, p. 10).

Nesta nova etapa educativa, a diretora, afirma ser uma líder crítica, com espírito inovador e tal como nos refere Freire (2003b) “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo há uma estreita relação entre comunhão e busca” (p. 28), o que nos leva a crer que nesta diacronia a líder procura orientar a sua ação fomentando e considerando as relações humanas para que a sua intuição e sensibilidade propicie a resolução de todas as situações do quotidiano promovendo a estabilidade das relações criadas com toda a sua equipa. Por conseguinte, vai ao encontro de Cunha *et al* (2007) que orienta para uma liderança transformacional visto que a líder fomenta o empenho dos liderados numa partilha de valores e os induz a ultrapassar os seus autos interesses em prol dos objetivos da organização. Sendo que cultiva e fomenta uma cumplicidade entre toda a equipa numa estreita relação de sinceridade, responsabilidade, partilha e integridade de modo a que confrontada numa situação de conflito procure entre todos debater as ideias e confrontar as opiniões por forma a enfrentarem o problema em conjunto e em grupo resolverem as dificuldades sentidas. A diretora crê que o trabalho de equipa é fundamental para o desenvolvimento da organização educativa o qual advém da valoração das relações humanas e do conhecimento e interesses dos outros. Nesta lógica dá ênfase às ideias de Goleman *et al* (2011) e Kouzes e Posner (2009) em que a liderança deve possuir um caráter emocional, uma confiança sólida e relações fortes para se conseguir grandes resultados.

Perante estes factos não podemos deixar de mencionar um dado relevante respeitante à questão número trinta e oito dos questionários, a qual faz referência às atitudes da diretora enquanto líder, que apenas foi respondida por três dos docentes inquiridos, como sendo: a diretora nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer? Segundo os inquiridos a diretora manifesta desinteresse pelo poder e em estabelecer relações com pessoas importantes para influenciar os outros e obter apoio para o que pretende, no entanto, era importante “(...)

reservar o conceito de poder para a especificação de capacidades e de relações sociais” (Barracho, 2012, p. 25) para literalmente saber agir melhor. Possivelmente novas relações e comunicação com pessoas conhecidas do meio educativo poderá adquirir novos ensinamentos para os quais necessita de respostas imediatas e romper com as inquietudes existentes entre a escola e a educação, pois tal como nos refere Freire (2003b) “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (...)” (p. 31).

Para Ana Isabel a liderança numa organização educativa está efetivamente relacionada com o seu contexto, a suas condições e os seus recursos humanos pois tal como nos diz Chiavenato (1997) os recursos humanos são o elemento básico de qualquer organização, seja educativa ou não. Se por um lado a realização de projetos educativos (PEE e PAE) são necessários e essenciais na essência e vida da escola pois são eles que refletem a identidade da própria organização educativa bem como mostram toda a atividade educativa e pedagógica existente na escola. Por outro lado a gestão e a burocracia dos papéis e eventual resolução de problemas para “ontem” imerge a líder numa gestão estratégica entre normativos e leis indispensáveis ao funcionamento quotidiano da organização escolar, tal como nos refere Barroso (2005), o que a coloca por vezes “sufocada” entre as quatro paredes. É com base nesta realidade escolar, gerada por um conjunto de interações as quais estão regulamentadas por normativos e decretos-lei, que a diretora com a sua determinação, de nunca desistir dos seus ideais e daquilo em que acredita, ultrapassa as complexidades, por vezes interiores, e procura gerir os condicionalismos educativos e sociais através da sua contextualização, da sua criatividade e abertura à comunicação com todos onde busca com toda a sua equipa um desenvolvimento sustentado de práticas comprometidas e inovadoras (Vasconcelos, 2001) numa só voz consonante.

É Perante as inquietudes da liderança do quotidiano que cada vez mais as organizações evidenciam uma maior consciencialização na gestão da diversidade dos seus membros (Barracho & Martins, 2010) por forma a permitir um equilíbrio entre a diversidade e a cultura organizacional sendo que os líderes são eficazes “quando o seu papel de liderança é congruente com o seu género e com os pressupostos da congruência de papel (...)” (Barracho & Martins, 2010). Neste apanágio no qual assenta o poder e os interesses individuais e de grupos, para Pont, Nusche e Moorman (2009) a liderança escolar eficaz é indispensável para aumentar a eficiência e a equidade da educação.

4. Conclusões do estudo

O presente trabalho investigativo procurou ter em linha de conta responder a uma das preocupações do nosso quotidiano, tanto para gestores como para líderes, a liderança. Considerar-se a liderança em contexto de organizações educativas numa contextualidade de representações pessoais, sociais e profissionais, no qual o espaço e o tempo podem ser complexos e globalizados. Com isto, nos questionamos: que estilos de liderança e que representações pessoais, profissionais e sociais de uma diretora prevalecem face ao desenvolvimento da sua liderança?

Certamente que as conclusões que fomos expondo ao longo das análises dos questionários e da entrevista, esclarecem bem esta questão e as demais subquestões. No entanto, teceremos algumas considerações relativamente às mesmas por forma a elucidar a todos, que concertadamente esperam refletir na educação de hoje essencialmente na coexistência de líderes educadores.

Os aspetos já salientados demonstraram que a liderança exercida por Ana Isabel oscila entre a liderança transaccional e a liderança transformacional sendo que pelo seu perfil, seus valores morais e éticos a sua representatividade não ficou imune à valoração das relações humanas numa base de princípios e valores de um saber ser, fazer e estar na vida. De facto, a sua personalidade e atitude perante a vida revelaram-se fundamentais para o exercício deste cargo, dado que hoje cada vez mais a ação de diretores e docentes distende-se num quadro complexo no qual Ana Isabel não foi imparcial a mudanças. O seu desempenho enquanto líder permitiu, apesar de dificuldades e receios sentidos no abraço a este projeto, encaminhar as suas práticas administrativas e pedagógicas com determinação num acreditar de uma estratégia de trabalho comum e de equipa. Podemos aferir ser uma liderança direcionada para os valores e princípios com relevância para as relações humanas, tendo em conta a sua deontologia e representações, numa perspetiva de entender e compreender as atitudes e ações dos outros de modo a nortear o caminho para o crescimento da organização educativa.

Enquanto profissional de uma organização educativa crê que a educação diz respeito à formação de base do indivíduo sendo uma conquista e um processo o qual se abarca ao longo da vida. Afirmar ser um dos pilares fundamentais da sociedade em mútua consolidação com a família no qual é necessário cultivar valores e princípios sendo a primeira infância o patamar mais relevante do ser humano, dado que é onde se absorve conhecimento e aprende a viver com regras e normas as quais vão ser a base

estrutural do crescimento de toda a criança. Compreende-se dos seus relatos que a educação revela-se ser a conquista do seu dia-a dia em que as crianças fazem parte do seu mundo sendo necessário valorá-las no seu conhecimento, quer social quer cultural, e escutá-las como meio de (re)construção do seu ser e do seu conhecimento. Verificamos que ao reger-se sempre pela pessoa que é e por aquilo em que acredita, procura respostas e numa autorreflexão do seu desempenho nunca desiste e busca fomentar as relações pedagógicas quer com crianças quer com a equipa, onde promove como essencial para a vida social os princípios e os valores morais não dissociando das suas finalidades e dos constrangimentos em contexto educativo e social. Neste entendimento vamos ao encontro de Freire (2003b) o qual nos refere

“[o] homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (p. 27).

Verificamos que para Ana Isabel a liderança está relacionada com o seu contexto, as condições e os recursos humanos não descurando a importância e existência de projetos visto serem necessários e fundamentais para a vida da organização escolar. Diz-nos que os projetos são pertinentes e devem ser maleáveis e de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Os projetos da organização educativa refletem a identidade da própria organização como mostram toda a atividade educativa e pedagógica desenvolvida por toda a equipa.

Tal como nos diz Trindade (2009) a escola não é uma realidade atemporal, e isso verificamos hodiernamente nas organizações educativas que atravessam várias constelações políticas, sociais e culturais. Percebeu-se, todavia, que das aferições transmitidas pela líder que uma das suas dificuldades foi na resposta aos papéis e da demais burocracia onde a exigência de intervenção por vezes era atemporal. Contudo, numa ação conjunta com os seus liderados, os quais dizem que ultrapassa sempre os seus interesses pessoais em prol do grupo, conseguiu resolver os mais diversos assuntos.

A sua interação subsistiu de interpretações e compreensão do seu grupo de trabalho como também, das relações estabelecidas e da comunicação entre pares, encarando-os sempre como membros do grupo e como pessoas. Constatamos, que apesar de sentir algum “embaraço” nas relações com os outros devido a factos anteriores, Ana Isabel construiu estratégias de defesa perante as relações com os outros, pela sua insegurança e medo de perder, pelo que as suas atitudes partiram sempre *“do eu como pessoa, como sou”* e *“o saber estar na vida”*. Este facto

não impediu de desenvolver o seu trabalho enquanto líder, ao invés, como líder privilegiou sempre o trabalho em equipa e a valorização das relações humanas e seus interesses por forma a que houvesse um aprofundamento de saberes e especialização de conhecimentos, sempre num debater de ideias e opiniões, para potenciar uma flexibilidade e crescimento organizacional.

Os docentes na sua maioria referem que a diretora atua muitas vezes de forma a inspirar respeito por si e assim sendo é considerável o seu desinteresse pelo poder e pelas relações com pessoas de reputação para influenciar os outros e obter o apoio para o que pretendia fazer.

Nesta medida era expeável verificarmos esta liderança. Aferir o decorrer das ações e o comportamento da líder relativamente aos liderados. Se de facto ocorreram mudanças e amadurecimento na sua prática administrativa e pedagógica bem como algum interesse ou apaixonamento pela liderança. Contudo, não nos será possível realizar este projeto dado que neste momento Ana Isabel não se encontra a exercer o cargo de diretora dado que está a desempenhar funções na Delegação Escolar do Funchal. Desenvolve um projeto com uma equipa a qual trabalha a qualidade do sistema educativo.

No âmbito do paradigma da educação cabe entender a liderança na base de uma aprendizagem relacional e dinâmica dado que é através do conhecimento e da experiência partilhada que se floresce e desenvolve a essência e a estratégia educacional. A liderança tem de ser vista numa dimensão mais abrangente e que responda às competências que se operacionam em naturezas diferenciadas com intuito de incorporar o comprometimento da equipa e a qualidade da organização educativa.

Partimos do pressuposto que as organizações escolares, no séc. XXI, emergem em uma continuidade de saberes e experiências, em que todos os protagonistas da educação assentam numa (re)educação de conceitos e numa conceção de saberes comuns, em prol de um desenvolvimento e crescimento coletivo. Urge entender o professor/educador como pessoa numa ação concertada de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Referências

Afonso, P. L. (2010). *Liderança: elementos chave do processo*. (2ª ed.). Lisboa: Escolar editora.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Albarello, L. et al. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva publicações.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios edições.

Almeida, M. C. (1995). A investigação e a qualidade da educação. In Campos, B. (1995). *A investigação educacional em Portugal*. (pp. 22-24). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME

Alvarenga, A. M., Alvarenga, L. & José, W. D. (2007). Escola do campo: gestão democrática e a formação docente. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2007). *A Assessoria na educação em debate. Atas do IV Simpósio de organização e gestão escolar*. (pp. 231- 240). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. (6ª ed.). Porto: Asa Editores.

Andresen, S. M. B. (2004). *O nome das coisas*. Lisboa: Editorial Caminho.

Antunes, A. C. (2007). A representação social de um processo de mudança institucional e a sua relação com a função exercida. In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 47-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão editorial. Departamento de Ciências da Educação.

Barcelos, E. (2008). Liderança: a formação de um líder. In Gasstmann, A. et al. (2008). *Liderança*. (pp. 64-85). Curitiba: Editora Camões.

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C. & Martins, C. M. (2010). *Liderança e género*. Lisboa. Edições sílabo.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa: Escolar editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, M. B. (1999) *Two decades of research and development in transformational leadership*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva – publicações S.A.
- Bento, A. V. & Ribeiro, M. I. (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Bolívar Botía, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. *Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, ISSN-e 1515-7458, Argentina, n.º 18. Retirado de dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2085.
- Botelho, A. L. C. M. (2008). A liderança feminina. In Gasstmann, A. [et al.]. (2008). *Liderança*. (pp. 47-63). Curitiba: Editora Camões.
- Bueno, B. O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. *Revistas Científicas da América Latina e Caribe*, São Paulo, 11-30.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Book review: Scott London. Retirado de <http://www.scottlondon.com/reviews/burns.html>.
- Bush, T. (2013). *Theories of educational leadership & management*. (4ª ed.). Londres: Sage publicações.

- Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. Paidéia, Brasil, v. 14, n.º 28, 125-137.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – modernização, qualidade e inovação*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, C. M. N. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. (1ª ed.). Porto: Profedições.
- Carvalho, J. A. (2011a). *Ética e liderança – A crise no sector imobiliário em Portugal*. Porto: Imoedições – Edições Periódicas e Multimédia.
- Carvalho, S. M. F. N. (2011b). *Ética e Espiritualidade: Contributos para a liderança competente e eficácia das organizações educativas*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.
- Castanheira, P. S. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*, Tese de doutoramento em ciências da educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (1997). *Gerenciando Pessoas: O Passo decisivo para a Administração Participativa*. (3ª ed.) São Paulo: Makron books editora.
- Clemmer, J. & Mcneil, A. (1988). *Como liderar: estratégias de sucesso em gestão de empresas e serviços*. (Ana Heloísa Alves, Trad.). Lisboa: Edições 70
- Coimbra, M. C. (2002). Avaliação de organizações educativas: indicadores de gestão. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio de organização e gestão escolar*. (pp. 147-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Collins, L. et al. (2001). *Questões de controlo e gestão*. (Dina Osman, Trad.). Porto: Rés-editora.
- Cordeiro, M. (2008). *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspetivas*. Atas de um seminário realizado em 29 de Maio de 2008. (pp. 39-51). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições asa.
- Costa, J. A. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: locais e práticas*. (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs) (2007). *A Assessoria na Educação em Debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., A. Neto-Mendes & Ventura, A. (Orgs) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto editora.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Dilthey, W. (s/d). *Os tipos de concepção de mundo*. (A. Morão, Trad.) Covilhã: LusoSofia - Biblioteca On-line de Filosofia. Disponível em www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf.
- Fernandes, A. S., Formosinho, J. & Pires, E. L. (2001). Socialização e desenvolvimento dos comportamentos sociais. In Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. (3ª ed.). (pp.135-148) Porto: Edições Asa.
- Ferreira, N. S., Machado, L. M., Ribeiro, J. M. (2007). A dimensão ética da assessoria na educação. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2007). *A Assessoria na educação em debate. – Atas do IV Simpósio de organização e gestão escolar*. (pp. 119-130). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Figueira, M. R. D. F. P. (2010). *O líder escolar e a motivação docente: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed editor.
- Fortin, M.-F., Côté, J. & Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. (N. Salgueiro, Trad.). Lisboa: Lusodidacta editora.
- Fortkamp, C. P. (2008). Liderança na gestão pública. In Gasstmann, A. et al. (2008). *Liderança*. (pp. 25-33). Curitiba: Editora Camões.
- Fraga, N. M. S. (2009). *A dimensão europeia da educação. (Des)construções ao nível do projeto educativo e do currículo do ensino secundário. Um estudo de caso múltiplo*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fraga, N. M. S. (2013). *Entre Sísifo e Prometeu. Lideranças, orçamento participativo e cidadania. As representações de uma líder autárquica no desvelar de uma cidade educadora*, Tese de doutoramento em educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação.
- Franco, M. L. P. B. (2004). *Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.º 121, 169-186.
- Freire, P. (1988). *Educação como prática da liberdade*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: editora paz e terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Editora paz e terra.
- Freire, P. (2003b). A educação e o processo de mudança social. In *Educação e mudança*. (27ª ed.). (Moacir Gadotti & Lillian Martin, Trad.). Rio de Janeiro: Editora paz e terra.
- Freire, P. (2012). Não há docência sem discência. In Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (pp. 37-54). Portugal: Edições pedago.

Freitas, M. L. A.V., Silva, E. A. A. & Santos, M. L. R. (1998). *A evolução do sistema educativo e o Prodep - Uma escola à procura de rumo: estudo de caso*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. (2ª ed.). Artmed editores.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa editores.

Gasstmann, A. (2008). A liderança no contexto de uma organização. In Gasstmann, A. et al. (2008). *Liderança*. (pp. 1-10).Curitiba: Editora Camões.

Gasstmann, A. et al. (2008). *Liderança*. Curitiba: Editora Camões.

Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). *Social Behavior and the Administrative Process*. *The School Review, University of Chicago Press*, v. 65, n.º 4, 423-441. Retirado de www.kean.edu/~lelovitz/docs/.../Getzels%20Guba.pdf.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. (2ª ed.). Lisboa: Celta editora.

Golemann, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. (A. Fernandes, Trad.) Lisboa: Círculo de leitores.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (4.ª ed.). (E. Rocha, Trad.) Lisboa: Gradiva.

Gomes, A. A. (2007). Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Goodson, I. F. (2013). Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, António (2013). *Vidas de Professores*. (pp. 63-78). (2ª ed.). Porto: Porto editora.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Edição Principia.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *A escola que aprende*. (2ª ed.). Porto: Edições Asa – CRIAP.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. (Menin, Trad.). In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 11-25). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. *Harvard Business Review*, v. 79 (11), 85 – 96. Retirado de classes.engr.oregonstate.edu/.../WhatLeadersReallyDo.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. (H. Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio edição e artes gráficas.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (Mª. João Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. (2ª ed.). Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Lima, C. L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto editora.

Lopes, A. (2002). Entrevista. Jornal “A Página da Educação”. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/21239>.

Lourenço, L. & Ilharco, F. (2007). *Liderança: As lições de Mourinho*. (1ª ed.). Lisboa: Editora booknomics.

Machado, A. R., Machado, D. M. R. & Portugal, M. N. (2014). *Organizações: Introdução à gestão e desenvolvimento das pessoas*. Lisboa: Escolar editora

Magalhães, A. M. (2007). Construção histórica e política da ideia de cidadania – Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento. In Sanches, M. F. C., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. (pp. 13-34). Porto: Porto editora.

Mallimaci, F. & Giménez Béliveau, V. (2006). Histórias de vida y métodos biográficos. In Vasilachies de Gialdino, I. (2006). *Estratégias de investigación cualitativa*. (pp. 175-210). Barcelona: Gedisa editorial.

Manfrini, C. F. (2008). *Liderança política na América latina*. In Gasstmann, A. et al. (2008). *Liderança*. (pp. 13-24). Curitiba: Editora Camões.

Mendonça, A. (2012). A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente. In Bento, A.V. (2012). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*. (pp. 19-27). (1ª ed.). Centro de Investigação em Educação - CIE-UMa.

Menin, M. S. S. & Shimizu, A. M. (2007). Características dos trabalhos brasileiros em representação social e educação (2001 a 2003). In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 27-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Moita, M. C. (2013). Percursos de formação e de transformação. In Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores*. (pp. 111-140). (2ª ed.). Porto: Porto editora.
- Monteiro, A.R. (2010). *Auto-regulação da profissão docente: para cuidar do seu valor e dos seus valores*. Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais. Investigações em psicologia social*. (P. Guareschi, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Negreiros, M. A. G. (1995). *As Representações Sociais da Profissão de Serviço Social: Uma análise empírica em contexto autárquico*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa C.R.L.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. (15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In Ventura, A. (1999). (pp. 1-8). Retirado de www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf.
- Nóvoa, A. (2013). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores*. (pp. 11-30). (2ª ed.). Porto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores*. (2ª ed.). Porto: Porto editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceituais e práticas*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Orgs.) (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os sabers e os afetos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*. (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L. A., Martins, A. M. & Dias, C. (2007). Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Ángel del Dujo & Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. (pp. 69-85). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, E. L. (2001). Educação e ocupação social. In Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. (3ª ed.). (pp. 214-229). Porto: Edições Asa.

Pires, E. L. (2001). Introdução. In Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. (3ª ed.). (pp. 11-20). Porto: Edições Asa.

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. (3ª ed.). Porto: Edições Asa.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática*. (2ª ed.). (João Quintela, Trad.). Oeiras: Celta editora.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). Lisboa: Editora Padrões culturais.

Preedy, M., Glatter, R., Levacic, R. (2006). *Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed editora.

Rego, A. & Cunha, M. P. (2004). *A essência da liderança: Mudança, Integridade, Resultados*. (2ª ed.). Lisboa: RH editora.

Rego, A. (2002). *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Alfragide: Mcgraw-hill editora.

- Rego, A. (2006, 31 de março). *O que fazem os líderes eficazes*. DN, Economia. Recuperado de http://www.dn.pt/Inicio/interior.aspx?content_id=638353&page=-1.
- Rego, A. et al. (2007). *Gestão ética e socialmente responsável: teoria e prática*. (2ª ed.). Lisboa: RH editora.
- Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das organizações escolares: Liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rocha, J. A. O. (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. (2ª ed.). Lisboa: Escolar editora.
- Rozek, M. (2013). *A narrativa e a formação de professores*. *Indagatio Didactica*, vol. 5 (2), 1016-1029. Retirado de revistas.ua.pt/index.php/ID/article/download/2507/2373
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 99-118). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª ed.). (F. Murad, M. Kassner & S. Ladeira, Trad.). Brasil: Editora Mcgraw-hill.
- Sanches, F. C. (1992). *Cultura organizacional: Um paradigma de análise da realidade escolar*. (1ª ed.). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação.
- Sanchez Cerezo, S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (A. Santos, Trad.). Lisboa: Nova Presença.
- Sarmiento, T. (2001). Histórias de vida de educadores de infância. *GEDEI - Infância e educação: Investigação e práticas*, Porto, n.º 3, 69-96.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Sergiovanni, T. J. (2004b). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa Editores.

Silva, L. J. (2013). Liderança na escola: um processo de equipa. In Ventura, A., Costa, J. A., Mendes, A.N. (2013). *Escolas, competição e colaboração: que perspetivas? – VII Simpósio de organização e gestão escolar*. (pp. 403-412) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. A. P. (2011). *Liderança e Género - Que Relações? Estudo de caso nas escolas públicas do 1.º Ciclo da RAM*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2ª ed.). Lisboa: Livros horizonte.

Sousa, F. (2007). Cidadania, igualdade de oportunidades e direitos dos alunos – A construção da cidadania e da diferença na escola: espaços e imagens. In Sanches, M. F. C., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. (pp. 110-122). Porto: Porto editora.

Tarizzo, G. B. & Marchi, D. (1999). *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das mulheres.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspetivas organizacionais*. Lisboa: Editora Mcgraw-hill.

Teles, C. G. A. (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]. Funchal: Universidade da Madeira.

Teles, F. M. (2009). *A liderança no feminino*. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.

Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Torres, L. L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Revista portuguesa de educação, Braga, v. 21, n.º 1, 59-81.

Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direção por valores*. Revista de educação, Rio de Janeiro, v. 16, n.º 61, 561-582.

Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Legis editora.

Vala, J. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (2002). *Psicologia social*. (pp. 457-502). (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A. (2013). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? – VII Simpósio de organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Wachelke, J. F. R. & Camargo, B. V. (2007). *Representações sociais, representações individuais e comportamento*. Revista Interamericana de Psicologia, Brasil, v. 41, n.º 3, 379-390.

Yin, R. K. (1981). *The case study crisis: some answers*. Administrative Science Quarterly, Cornell University, v. 26, n.º 1, 58-65. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2392599>.

Yukl, G. A. (2010). Introduction: The Nature of Leadership. In Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations*. (pp. 19-42). (7ª ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall. Retirado de corenet.org.pk/js/Gary-Yukl-Leadership-in-Organizations

Referências legislativas

Lei n.º. 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º.75/2008 de 22 de Abril)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância)

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro (Estatuto da Carreira Docente)

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2ª série) de 4 de Agosto.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M (Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira)

Anexos

Anexo I – Pré-teste

Anexo II – Questionários (Diretora e Docentes)

Anexo III – Análise descritiva do Inquérito por Questionário da diretora

Anexo IV – Análise descritiva do Inquérito por Questionário dos docentes

Anexo V – Tratamento de dados (Diretora e Docentes)

Anexo VI – Teste de Confiabilidade – Alpha de Cronbach

Anexo VII – Teste de Mann Whitney

Anexo VIII – Teste T

Apêndices

Apêndice I – Pedido de autorização à Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos – Direção Regional de Educação

Apêndice II – Carta de apresentação / autorização e pedido de aplicação à diretora do Infantário

Apêndice III – Guião de entrevista

Apêndice IV – Entrevista [realizada em três fases: 1, 2 e 3]