



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA:
RELAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS***

*ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
DA RAM*

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

Por

Maria da Paz dos Reis Spínola

Sob a orientação da

Prof.^a Doutora Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

Funchal 2010



REGIÃO AUTÓNOMA
DA MADEIRA



REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
FSE



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA:
RELAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS***

***ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
DA RAM***

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

Por

Maria da Paz dos Reis Spínola

Sob a orientação da

Prof.^a Doutora Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

Funchal 2010

Agradecimentos

Realizar este trabalho mereceu o contributo de várias pessoas que, de alguma forma, me ajudaram e incentivaram a prosseguir com este projecto.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Alice Mendonça, orientadora desta investigação, pela confiança depositada, pela disponibilidade, pelo apoio e incentivo, bem como, pela valorização do projecto.

À Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar onde se realizou o estudo, em particular à sua directora, pela disponibilidade e pelo apoio prestados.

Ao centro de Ciência e Tecnologia da Madeira, CITMA, pela atribuição da bolsa individual de formação de mestrado.

À Universidade da Madeira, ao Departamento de Ciências da Educação e a todos os seus docentes, pela oportunidade concedida.

Ao meu marido, Élvio, por acreditar desde o primeiro momento e pelo apoio garantido, ajudando-me a concluir este percurso.

À minha filha Maria Inês, a razão da minha luta constante, pelos momentos roubados que nem sempre nos permitiram “fazer alguma coisa” juntas.

De uma forma muito especial, aos meus pais, Virgínia e João, pelos valores inculcados que guiam sempre o meu caminho, possibilitando, apesar das adversidades, ter chegado até aqui. À minha família em geral e aos meus irmãos em particular - Carmo, Paula e José António - pelo apoio e incentivo, particularmente nos momentos de mais fragilidade. Aos meus sobrinhos e crianças mais próximas pela alegria e descontração que me proporcionaram.

Às minhas amigas e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

A hodiernidade reveste-se de imprevisibilidade e de alguma consternação perante um futuro desconhecido e repleto de incertezas. As escolas, de hoje, enfrentam diversas dificuldades perante a mudança e o futuro, pelo que se torna inadiável a adequação e o alinhamento dos procedimentos que lhes permitam encontrar respostas e novos contornos, no sentido de cumprir a sua missão de serviço público.

Assim, é reconhecida a urgência de mudança na dinâmica destas organizações, quer a nível pedagógico, quer a nível organizacional. Torna-se, deste modo, imperioso abordar a problemática do Projecto Educativo de Escola (PEE) como um instrumento à sua disposição para um total reajustamento às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa.

No quadro da *progressiva autonomia* dos estabelecimentos de ensino em que se vive hoje, temos por um lado, o líder escolar que ganha uma nova dimensão porquanto é colocado “no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000: 30) e por outro, o PEE como o espaço por excelência para a concretização dessa autonomia, constituindo-se ponto de referência na tomada de decisões que, entendido como um documento de planificação global, define a estratégia da escola e explicita a sua visão e a sua missão.

Deste modo, partindo do pressuposto que os líderes de qualidade assumem um papel fundamental, se não imprescindível, na definição do rumo da escola, “na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança” (Costa, 2003c: 1334), é essencial estabelecer uma relação entre a postura do líder e o PEE. Assim, como é determinante perceber de que forma o líder permite e promove o envolvimento e a participação crítica da comunidade educativa no processo de desenvolvimento deste documento estratégico.

Neste pressuposto, a escola do 1º ciclo surge, no contexto do Sistema Educativo, com particularidades próprias que lhe conferem igual complexidade, relativamente às suas congéneres, pelas variáveis em interacção constante. Também a liderança neste grau de ensino se apresenta com especificidades próprias, que caracterizam uma gestão e uma organização estratégica particular.

Embora surja na lei mais tardiamente em relação a outros graus de ensino, o PEE assume-se, neste contexto, como um meio através do qual a escola pode promover o

envolvimento da comunidade educativa sob a orientação fundamental de um líder eficaz na definição do rumo da escola. Pretendemos, assim, saber se o líder promove e permite o envolvimento da comunidade educativa na preparação da resposta que oferece, apesar dos entraves que possam ocorrer.

Nesta perspectiva, realizámos o trabalho de investigação empírica, que aqui apresentamos, numa escola pública do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira, cuja principal finalidade é compreender de que forma a líder influencia o processo de desenvolvimento do PEE, em conformidade com o(s) seu(s) estilo(s) de liderança.

Para isso, recorreremos a uma abordagem qualitativa e quantitativa, numa aproximação ao estudo de caso, com recurso às técnicas de entrevista e de inquéritos por questionário.

Para melhor compreendermos a actuação da líder, determinámos o(s) estilo(s) de liderança que esta privilegia (Transformacional, Transaccional e *Laissez – Faire*) e a sua influência no processo de desenvolvimento do PEE, através das percepções do corpo docente, de alguns intervenientes mais directos da comunidade educativa e da opinião da própria líder da escola.

Palavras-chave: Escola, Mudança, Projecto Educativo, Liderança, Autonomia, Participação.

Abstract

The present times are fraught with the unforeseeable and with some consternation vis-à-vis an unknown future, full of uncertainties. Today's schools face several difficulties due to changes and to the future, thus, the need to establish the adequacy and the alignment of procedures is unpostponable, it will allow them to find answers and new contours towards the accomplishing of their public service mission.

The urgency of changing the dynamics of these institutions is acknowledged both in a pedagogical and organizational level. It is imperative to broach the problematic posed by the "Projecto Educativo de Escola" (PEE) as a tool at their disposal for a total readjustment to the demands of an increasingly complex society.

Under the progressive autonomy of teaching institutions which we live today, we have, on one hand, the school leader who gain a new dimension as he is placed "in the strategic centre of an organizational development which everyone wants to be cohesive, efficient and of quality" (Costa, 2000:30), and on the other hand, the PEE as, pre-eminently, the space to make that autonomy real, constituting itself as point of reference in the making process decision, which, understood as a document of global planning, it describes the school's strategy and renders its mission and vision explicit.

This way, assuming that quality leaders have a fundamental, if not indispensable, role in the definition of the school's course, acting "as facilitators of the innovation and change processes" (Costa 2003c:1334), it is essential to establish a relationship between the leader's posture and that of the PEE. Determinant as well, is to understand in which way the leader allows and promotes the involvement and critical participation of the educational community in the development process of this strategic document.

As such, the first cycle schools emerge in the Educational System context with their own peculiarities which confers them equal complexity as compared to similar institutions due to variables in constant interaction. Also, leadership at this level of teaching presents itself with its own specificities which characterise a particular strategic management and organization.

Although, it later appears in law in relation to other levels of teaching, the PEE assumes itself in this context, as a means through which the school may promote the involvement of the educational community under the fundamental guidance of an

effective leader in determining the course of the school. By this, we intend to find out if the leader promotes and allows the involvement of the educational community in preparing the answers, despite the obstacles that may arise.

In this perspective, we have done the empiric research, presented here in a first cycle basic teaching public school combined with pre-school of the Madeira Autonomous Region, which the main purpose is to understand how the school leader may influence the development process of the PEE according to their leadership styles.

A qualitative and quantitative approach was used with the purpose of learning about this case study, resorting to interview techniques and inquiries by questionnaire.

To understand better the performance of the leader, we have determined the leadership styles that she emphasizes (Transformational, Transactional or *Laissez-Faire*) and her influence in the development process of the PEE, through the perceptions of the teaching staff and of some people more directly involved in the educational community, as well as the opinion of the school leader herself.

Keywords: School, Change, Educational Project, Leadership, Autonomy, Participation.

Resumen

Los tiempos de hoy están cargados del imprevisible y alguna consternación con respecto a un futuro desconocido, lleno de incertidumbre. Las escuelas de hoy se confrontan con varias dificultades como resultado de cambio y del futuro, siendo por lo tanto necesario no postergar el establecimiento de la idoneidad y alineación de trámites que irán permitirles encontrar nuevas respuestas y nuevos contornos para cumplir su misión de servicio público.

Se reconoce la urgencia en cambiar la dinámica de estas instituciones, sea al nivel pedagógico como de organización. Es imperativo abordar los problemas planteados por el “Proyecto Educativo de Escola” (PEE) como un instrumento a disposición de ellas para un total reajuste a las necesidades más apremiantes de una sociedad cada vez más compleja.

Frente a un fondo de autonomía progresiva de las instituciones de enseñanza que vivimos hoy día, tenemos, por un lado, lo líder escolar que gana una nueva dimensión ya que colocado “en el centro estratégico de un desarrollo organizador que todos quieren cohesivo, efectivo y de calidad” (Costa, 2000:30), y por otro, el PEE como el espacio preeminente para hacer real esa autonomía, constituyendo-se como punto de referencia en el proceso de toma de decisiones que, entendido como documento de planificación global, describe la estrategia de la escuela y hace explícitas su misión y su visión.

De esta manera, y presumiendo que los líderes de calidad tienen un papel fundamental, si no imprescindible, en la definición del curso de la escuela, “al facilitar procesos de innovación y de cambio” (Costa, 2003c:1334), es esencial establecer una relación entre la postura del líder y la del PEE. Es también determinante entender de qué forma el líder permite y promueve el compromiso y participación crítica de la comunidad educativa en el proceso de desarrollo de este documento estratégico.

Como tal, las escuelas de primero ciclo emergen en el contexto del sistema educativo con sus peculiares propiedades que les confieren igual complejidad en comparación con instituciones semejantes, debido a variables en interacción constante. También, a este nivel de enseñanza, la liderazgo se presenta con sus propios factores específicos que caracterizan una gestión estratégica y organización particulares.

Aunque más tarde aparezca como ley en relación con otros niveles de enseñanza, el PEE se asume en este contexto como el medio a través del cual la escuela

puede promover el compromiso de la comunidad educativa, bajo la orientación fundamental de un líder efectivo en determinar el curso de la escuela. Con esto, nos proponemos averiguar si el líder promovió y permite el compromiso de la comunidad educativa en la preparación de una respuesta, pese a los obstáculos que puedan presentarse.

En esta perspectiva, hicimos el trabajo de investigación empírica que aquí se presenta en una Escuela Pública de Enseñanza Básica de primero ciclo con Parvulario, de la Región Autónoma de Madeira, siendo nuestro propósito principal el de intentar comprender como puede la líder de la escuela influenciar el proceso de desarrollo del PEE de acuerdo con sus estilos de liderazgo.

Fue adoptado un acercamiento cualitativo y cuantitativo con el fin de estudiar este estudio de caso, recurriendo a técnicas de entrevista y preguntas por cuestionario.

Para mejor entender la actuación de la líder, se determinaron los estilos que podría preferir (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) y su influencia en el proceso de desarrollo del PEE, a través de la percepción del personal docente, la de personas más directamente asociadas con la comunidad educativa, así como la opinión misma de la líder escolar.

Palabras - Clave: Escuela, Cambio, Proyecto Educativo, Liderazgo, Autonomía, Participación.

Résumé

En ces temps troublés par l'imprévisibilité et une certaine consternation vis-à-vis d'un avenir inconnu, plein d'incertitude, les écoles actuelles se confrontent avec plusieurs difficultés qui se présentent comme résultat de change et du futur. Pour cette raison, le besoin d'établir la compétence et l'alignement de procédures lesquelles iront leur permettre trouver des nouvelles réponses et des nouveaux contours pour accomplir la mission de service public ne peut pas être renvoyé à plus tard.

L'urgence de changer la dynamique de ces institutions est reconnue, au niveau pédagogique et organisateur a la fois. C'est impératif entamer les problèmes posés par le "Projecto Educativo de Escola" (PEE) comme outil à leur disposition pour un rajustement total aux exigences d'une société chaque fois plus complexe.

Sur le fond d'autonomie progressive des institutions scolaires qu'on vit aujourd'hui, nous avons, d'une part, le leader scolaire qui gagne une nouvelle dimension en raison d'être placés dans "le centre stratégique d'un développement organisationnel dont tout le monde veut qu'il soit cohésive, efficace et de qualité" (Costa,2000:30), et d'autre part, le PEE, avant tout, l'espace pour rendre cette autonomie réelle, en se constituant comme le point de référence dans le procès de prise de décisions lequel, entendu comme un document de planification globale, décrit la stratégie de l'école et rend sa mission et vision explicites.

De cette façon, et à supposer que les leaders de qualité assument un rôle fondamental, sinon indispensable, dans la définition du cours de l'école, "comme les facilitateurs du processus d'innovation et de change" (Costa 2003c:1334), il est essentiel établir le lien entre la posture de le leader et celle du PEE. Il est aussi déterminant comprendre de quelle façon le leader permette et encourage l'engagement et participation critique de la communauté éducative dans le processus de développement de ce document stratégique.

Comme tel, les écoles du *1^o ciclo* émergent dans le contexte du Système Éducatif avec des propriétés particulières qui leur confèrent égale complexité en comparaison avec des institutions pareilles, à cause des variables en interaction constante. Également, le leadership à ce niveau d'enseignement se présente avec des spécificités propres qui caractérisent une stratégie particulière de gestion et d'organisation.

Bien que plus tard, il se manifeste comme loi dans les autres niveaux d'enseignement, le PEE s'assume dans ce contexte comme le moyen à travers le quel peut l'école promouvoir la participation de la communauté éducative sous les lignes directrices d'un leader efficace en déterminant le cours de l'école. Par ce méthode, nous avons pour but découvrir si le leader encourage et permet l'engagement de la communauté éducative dans la préparation de réponse, malgré les obstacles qui peuvent se poser.

Dans cette perspective, nous avons fait le travail de recherche empirique ici présenté dans une école de *1º ciclo* d'Enseignement Élémentaire et Préscolaire de la Région Autonome de Madeira, avec l'objectif principal d'essayer comprendre comment les leaders scolaires peuvent exercer influence sur le processus de développement du PEE selon leur style individuel.

Un abordage qualitatif et quantitatif en a été utilisé pour étudier cette étude de cas, avec recours à des techniques d'entrevue et renseignements par questionnaire.

Pour mieux comprendre la performance de la leader, nous avons déterminé le style de leadership qu'ils auraient pu préférer (Transformationnel, Transactionnel ou *Laissez-Faire*) et leur influence dans le processus de développement du PEE, par les perceptions des enseignants, celles des personnes plus directement engagées dans la communauté éducative et aussi, par l'opinion de la leader scolaire elle-même.

Mots - clé : École, Changement, Projet Educatif, Leadership, Autonomie, Participation.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Resumen	viii
Résumé	x
Índice Geral	xii
Índice de Quadros	xv
Índice de Tabelas	xvi
Índice de Figuras	xvii
Siglas Utilizadas	xviii
Introdução	1
Capítulo I – Fundamentação da Investigação.....	7
1.1 Razões que conduziram a este Problema de Investigação.....	8
1.2 Problema de Investigação	10
1.3 Objectivos do Estudo.....	11
1.4 Estrutura do Trabalho	13
Capítulo II – Liderança(s) nas organizações Escolares	16
2.1 A Escola no Contexto das Organizações	17
2.1.1 Imagens Organizacionais da Escola.....	21
2.1.2 A Escola enquanto Organização	28
2.2 Liderança: Etimologia e Conceito	31
2.2.1 Caminhos da Liderança: Teorias e Estilos	35
2.2.1.1 Liderança Transformacional, Transaccional e <i>Laissez-Faire</i>	42
2.3 Liderança nas Organizações	49
2.3.1 Liderança <i>versus</i> Gestão	51
2.4 Liderança em Contexto Escolar.....	54
2.4.1 O líder Escolar no 1º ciclo do Ensino Básico da RAM (Modelo de Administração e Gestão das Escolas Públicas do 1º Ciclo da RAM).....	64
2.4.2 A Liderança partilhada.....	68
Capítulo III – O Projecto Educativo de Escola.....	75
3.1 Projecto: Etimologia, Âmbito e Conceitos	76
3.1.1 Projectos em Educação	80

3.2 PEE: Quadro Conceptual de Referência (alguns conceitos)	85
3.2.1 Imagens Organizacionais do PEE	101
3.3 PEE: Enquadramento Legal	105
3.4 O PEE no Espaço Organizacional da Escola	120
3.4.1 Questões que Presidem à sua Elaboração e Desenvolvimento	120
3.4.1.1 Características	120
3.4.1.2 Elaboração	123
3.4.1.3 Alguns Constrangimentos na sua Elaboração	138
3.4.2 Resistências e Ambiguidades	141
3.4.2.1 Possíveis Desvios	146
3.5 Requisitos Organizacionais do PEE	150
3.5.1 A Autonomia e a Descentralização	150
3.5.2 A Participação	156
3.5.2.1 Diferentes Posturas ... o Mesmo Caminho	163
3.5.3 A liderança	165
3.5.4 A Estratégia	169
Capítulo IV – Investigação Empírica	171
4.1 Opções Metodológicas	172
4.1.1 Instrumentos de Recolha de Dados	177
4.2 Plano de Investigação	181
4.3 Contextualização do Estudo	182
4.3.1 Uma Escola Pública do 1º Ciclo do Ensino Básico C/ PE	182
4.3.1.1 O Meio Onde se Insere	182
4.3.1.2 Alguns Apontamentos Históricos	183
4.3.1.3 A Escola A	184
A) A orgânica da escola A	185
B) Recursos Físicos	189
C) As Pessoas	190
4.3.2 Abrangência do Estudo: População Alvo	200
4.3.2.1 A Directora	201
4.3.2.2 Os Docentes	201
4.3.2.3 A Coordenadora do PEE	202
4.3.2.4 Representantes da Liga de Pais	202
4.3.2.5 A Encarregada do Pessoal Auxiliar da Acção Educativa	203

4.4 Inquéritos por Questionário e Entrevistas: procedimentos adoptados.....	203
4.4.1 Inquéritos por Questionário à Directora e aos Docentes.....	206
4.4.2 Entrevistas à Directora, à Coordenadora do PEE, aos Representantes da Liga de Pais e à Encarregada do Pessoal Auxiliar da Acção Educativa	211
4.5 Método de Análise e Interpretação dos Dados	214
4.6 Limitações do Estudo	216
Capítulo V – Resultados do Estudo	218
5.1 Apresentação e Análise dos Resultados	219
5.1.1 Questionários.....	219
5.1.2 Entrevistas	241
5.2 Análise interpretativa e reflexiva dos resultados.....	251
Considerações Finais	273
Recomendações	282
Referências Bibliográficas.....	285
Revistas.....	294
Sítios da Internet.....	295
Dissertações	297
Referências Legislativas	298
Anexos	i
Anexo I – Autorizações para a realização da Investigação	iii
Anexo II – Questionário dirigido à directora.....	vi
Anexo III – Questionário dirigido aos docentes	xiii
Anexo IV – Guião de entrevista à directora	xx
Anexo V – Guião de entrevista à coordenadora do PEE.....	xxiv
Anexo VI – Guião de entrevista à encarregada do Pessoal auxiliar da acção educativa	xxviii
Anexo VII – Guião de entrevista aos representantes da Liga de Pais	xxxii
Anexo VIII – Análise de conteúdo às entrevistas	xxxvi
Anexo IX – PEE: enunciado de Missão	lxiv

Cd anexo na contra-capla (dissertação em suporte digital; inquéritos e entrevistas; PEE e R. I. da Escola em estudo)

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro I – Situação profissional e idade dos docentes por área curricular.....	191
Quadro II – Tempo de serviço dos docentes na escola por áreas disciplinares.....	192
Quadro III - Género dos docentes por áreas de actividade.....	193
Quadro IV - Habilitação académica dos docentes por área de actividade.....	194
Quadro V - Actividade profissional dos docentes	195
Quadro VI - Género, idade e habilitação académica do pessoal não docente	197
Quadro VII - Tempo de serviço do pessoal não docente na escola.....	198
Quadro VIII - Número de alunos, género e constituição das turmas, por nível de ensino e ano de escolaridade.....	199
Quadro IX - Distribuição das actividades lectivas (2008/ 2009 e 2009/ 2010).....	199

Índice de Tabelas

	Pág.
Tabela I – Distribuição da amostra segundo o género	219
Tabela II – Distribuição da amostra segundo a idade.....	219
Tabela III - Distribuição da amostra segundo o vínculo profissional.....	220
Tabela IV - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço	220
Tabela V - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço ininterrupto na escola	221
Tabela VI - Valores de referência do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> para avaliar a Consistência Interna	222
Tabela VII - Liderança Transformacional	223
Tabela VIII - Liderança Transaccional	223
Tabela IX - Liderança <i>Laissez-Faire</i>	224
Tabela X - Resultados da Liderança.....	224
Tabela XI - Estilos de liderança da directora	225
Tabela XII - Práticas da directora na sua acção diária	226
Tabela XIII - Práticas da directora que justificam que ela é uma impulsionadora do PEE.....	228
Tabela XIV - Papel assumido pela directora no processo de elaboração do PEE....	229
Tabela XV - Actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE.....	230
Tabela XVI - Classificação da colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE, em termos globais.....	232
Tabela XVII - Justificações dadas à classificação da colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE.....	233
Tabela XVIII - Factores influentes na elaboração do PEE.....	234
Tabela XIX - Intervenientes na primeira fase do processo de elaboração do PEE e Responsáveis pelo processo de elaboração do PEE.....	236
Tabela XX - PEE como reflexo das ambições da comunidade educativa.....	237
Tabela XXI - Correspondência do PEE em vigor	238
Tabela XXII - Características elementares do PEE.....	238
Tabela XXIII - Características não elementares do PEE.....	239
Tabela XXIV - Percepção das características elementares do PEE em vigor	239
Tabela XXV – Percepção das características não elementares do PEE em vigor....	240

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Esquema dos pólos determinantes de um projecto	124
Figura 2 – Escala de medida sobre frequência	206
Figura 3 - Escala de Atitudes de <i>Likert</i>	209
Figura 4 – Esquema comparativo das percepções dos docentes e da directora perante a frequência de atitudes desta no processo de desenvolvimento do PEE...	231

Siglas Utilizadas

AC - Actividades Curriculares

ACC - Actividades de Complemento Curricular

AEC - Actividade de Enriquecimento do Currículo

CAA - Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CAO - Centro de Actividades Ocupacionais

CAP - Centro de Apoio Psicopedagógico

CITMA - Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira

CR - *Contingent Reward* (Recompensa contingencial ou recompensa pelos objectivos alcançados)

CRP - Constituição da República Portuguesa

DLR - Decreto Legislativo Regional

DRE - Direcção Regional de Educação

DRAE - Direcção Regional de Administração Educativa

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ETI - Escola a Tempo Inteiro

IIA - *Idealized Influence Attitudes* (Atitudes de Influência Idealizada)

IC - *Individual Consideration* (Consideração Individual)

IIB - *Idealized Influence Behaviors* (Comportamentos de Influência Idealizada)

IM - *Inspirational Motivation* (Motivação Inspiracional)

IS - *Intellectual Stimulation* (Estimulação Intelectual)

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MBEA - *Management by Exception Active* (Gestão por Excepção Activa)

MBEP - *Management by Exception Passive* (Gestão por Excepção Passiva)

ME - Ministério da Educação

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTL - Ocupação de Tempos Livres

PAA - Plano Anual de Actividades

PAE - Plano Anual de Escola

PCE - Projecto Curricular de Escola

PCT - Projecto Curricular de Turma

PE - Pré-escolar

PEE - Projecto Educativo de Escola

QE - Quadro de Escola

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RAM - Região Autónoma da Madeira

RI - Regulamento Interno

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

Introdução

A escola, como organização, tem sido palco de profundas transformações ao longo do seu percurso, construído em diferentes épocas e contextos.

Neste tempo da pós-modernidade, caracterizado por rápidas e imprevisíveis mutações, embebidas no actual contexto da *globalização* e da *sociedade do conhecimento*, urge reflectir o modo como a escola, enquanto organização em mudança se projecta no futuro.

Quando o factor competitivo é a gestão do conhecimento, quando o capital intelectual é a maior riqueza, quando a flexibilidade, a inovação, a adaptação à mudança são estratégias de sucesso, só com uma gestão orientada para as pessoas - atenta ao seu potencial, à sua valorização, às suas características, valores e personalidades - é possível dotar as organizações dos meios necessários para poderem competir à escala global.

A escola, como qualquer outra organização, tem de procurar adaptar-se aos novos contextos e operar uma resposta aferida com a realidade hodierna. Não se vislumbra, no entanto, uma tarefa fácil, porquanto o sistema educativo continua a conferir-lhe dependência. Também enquanto unidade socialmente construída e enquanto extensão da família, a escola é um espaço ideologicamente preestabelecido e, como tal, concentrado em valores e crenças políticas.

Apesar dos sinais de mudança, presentes nos modelos de administração e gestão das escolas, que foram surgindo em Portugal ao longo dos anos, continuamos a vivenciar um quadro ainda marcado pelo centralismo, pela burocracia e pelo controlo do Estado, factores que se apresentam inadequados face às crescentes necessidades.

Embora a década de oitenta represente em Portugal um período de alterações significativas no âmbito do regime jurídico da autonomia das escolas, é só no início da década de noventa que a construção do Projecto Educativo de Escola (PEE) no 1º ciclo vê concretizada a sua existência legal no enunciado da lei. Assim, o PEE surge como o instrumento capaz de operacionalizar a concretização da autonomia da escola, abrindo o espaço à participação de todos os intervenientes, numa adaptação coerente com a comunidade onde se insere.

Contudo, o PEE como instrumento promotor da mudança na escola, surge do exterior para o interior da mesma, mais presente nos discursos oficiais do que na promoção efectiva das condições necessárias ao seu desenvolvimento. Assim, por um

lado, carrega o peso de uma política tradicionalmente centralista e, por outro, uma certa resistência à mudança por parte das escolas. Uma resistência que pode justificar-se por uma “inacção interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade.” (Bento, 2008:31). Também a acção das pessoas que ocupam posições de liderança nas escolas pode significar um entrave à mudança, pelo facto de terem “de desempenhar um simultâneo e duplo papel de gestores e líderes.” (ibidem).

Para melhor enfrentar os desafios da escola de hoje, procura-se encontrar dentro dela própria, em consonância com a administração central, uma resposta concertada e adequada. É este o espaço que o PEE assume, se encarado como um instrumento de gestão estratégica que, ao serviço da escola e dos seus actores, lhes permite construir a sua autonomia no espaço que lhes é concedido e oferecer-lhes a capacidade de gerarem e operacionalizarem respostas capazes de transformar a realidade.

Deste modo, o envolvimento da comunidade, a autonomia da escola e a sua estratégia constituem elementos determinantes na construção do PEE, incumbindo à liderança a tarefa de os congregar.

Simultaneamente, os princípios de transparência, *accountability*, participação, empoderamento e equidade surgem no âmbito do PEE como símbolo de uma liderança forte, como motores duma escola que se quer mais próxima da comunidade e mais congruente com as suas funções e finalidades. Assim, importa correlacionar o papel dos líderes de qualidade encarados como *facilitadores dos processos de inovação e mudança* e o espaço cedido ao desenvolvimento do PEE, na definição do rumo da escola.

É assim, no contexto do discurso autonómico das escolas e das exigências de descentralização do modelo de gestão face ao ganho de uma melhor permeabilidade para responder às transformações emergentes, que a liderança na escola se assume como uma força capaz de revitalizar a organização escolar. Deste modo, a liderança terá de assumir um papel fundamental na elaboração do PEE, quer na definição da necessidade de mudança, na dinamização e na mobilização dos actores, quer na sua estimulação para o compromisso e para a responsabilização. Pois, só uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e a participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do PEE.

Neste pressuposto, à escola cabe assumir o espaço cedido à concretização da sua autonomia através da elaboração do seu PEE suportado por uma liderança efectiva e

reconhecida e à administração central incumbe assegurar as condições que o possibilitem numa relação de parceria.

Neste contexto, o líder serve de referencial à escola, pela definição da visão e pela capacidade de a transmitir aos outros. A visão como a *imagem mental* de um *estado futuro possível e desejável* que *só se reveste de significado quando o líder e os seus seguidores* decidirem transformar essa *visão em realidade*. (Bento, 2008). É nesta transformação que se enquadra o PEE porquanto vem possibilitar à escola não só planear o sentido da direcção a longo prazo mas também guiar a sua acção diária, na concretização da sua missão.

É nesta relação entre PEE e liderança que centramos a nossa investigação, no sentido de compreendermos que papel assume o líder na concretização deste importante instrumento estratégico, capaz de proporcionar as condicionantes necessárias à concretização dos objectivos e finalidades da escola.

Assim, considerado numa lógica de acção, o PEE apresenta-se como um documento que planifica a longo prazo um conjunto de acções e define claramente as estratégias de gestão quotidiana da organização escolar. Funciona, também, como um instrumento que exprime a construção da liberdade e autonomia da escola e alinha os princípios, valores e políticas capazes de mobilizar os seus diferentes membros. É assim, simultaneamente *processo e produto* “de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados.” (Barroso, 2005: 126).

Contudo, é perante alguma ambiguidade que a acção do director de escola se depara neste processo. Se por um lado tem de responder e prestar contas face às exigências de uma administração, ainda centralizada, por outro tem de apoiar a comunidade onde se insere na compreensão das suas dificuldades diárias. Deste modo, a acção do director da escola pode promover ou eliminar as expectativas em seu redor, assim como a própria escola e as relações que nela se estabelecem podem fomentar ou comprometer o que se espera de uma comunidade coerente, com a sua realidade e com as práticas que preconiza. (Formosinho e Machado, 2000). A acção do director pode assim, numa atitude mais aberta, suscitar a participação e as reacções colaborativas dos membros da sua comunidade, contrariando a habitual tendência para o individualismo e para a escassez de práticas colaborativas e, por outro lado, numa atitude mais fechada e autoritária, pode promover resistências aos projectos e à mudança, assim como provocar atitudes reactivas pelos membros da comunidade. (Perrenoud, 2002).

É fruto da conjugação dos vários constrangimentos que o director se posiciona face ao PEE. Deste modo, o director efectivamente líder pode entender este documento como uma oportunidade para desenvolver a escola na definição de uma política educativa que a singulariza, mesmo que enquadrada num sistema organizacional mais amplo, possibilitando a definição da sua estratégia, promovendo a melhoria do seu funcionamento e a qualidade do ensino que preconiza. Um director cuja acção liderante é efectiva assume destaque no centro estratégico do desenvolvimento organizacional da escola, primando pela coesão, pela qualidade e pela promoção de “relações que ajudem a produzir os resultados desejáveis.” (Fullan, 2003: 72). Um líder que, na base do PEE, promove estratégias com harmonia e coerência de actuação capazes de impulsionar o empenhamento individual ou colectivo, a construção de espaços de autonomia, a definição da identidade da escola e a concretização da sua missão. (Revez, 2004). Um líder cuja acção fomenta a conjugação efectiva de vários interesses, numa resposta concertada com os objectivos definidos pela administração, pela comunidade e pelo meio onde a escola se insere.

Por outro lado, o director pode promover o desenvolvimento de um PEE, fazendo apenas cumprir o decreto que, imposto pela administração, é entendido como um formulário que uniformiza técnicas e procedimentos para todas as escolas e por isso não é fruto da necessidade sentida no interior das mesmas. Temos, neste caso, um director cuja acção se caracteriza pela ausência de liderança e que se preocupa apenas com os procedimentos de gestão e que justifica a resistência ao desenvolvimento deste documento, nos constrangimentos existentes e em ritualismos rotineiros e adversos à mudança.

Atendendo às posturas diferenciadas do líder escolar, poderão surgir verdadeiros projectos reflexo da comunidade onde se inserem ou supostos projectos com ideias contraditórias e ambíguas, afirmando-se como autênticos desvios ou resistências à sua elaboração. (Costa, 2000). Compete ao líder, a difícil tarefa de mostrar o caminho a seguir, para que este assuma o resultado das opções apontadas pela comunidade e não o resultado de um caminho apontado por outros. (Canário, 2005).

Perante a complexidade que envolve este processo, afirmamos que a construção do PEE não é uma tarefa fácil. Os caminhos que se constroem em torno do seu desenvolvimento são representativos das divergências e resistências ao que em essência o define. Este importante documento só será assumido pela maioria das escolas quando for encarado numa lógica de autonomia e responsabilidade, traduzindo por um lado a

definição da identidade da escola e por outro a sua capacidade de aceitar desafios e prestar contas. (Martins, 2003).

Considerando a natureza complexa, singular e dinâmica da escola, os interesses diversificados e os constrangimentos que nela coabitam, assim como as relações que nela se estabelecem, pretendemos recolher e compreender as percepções dos diferentes actores educativos em relação à liderança da líder formal da escola em estudo e a sua relação com a construção do PEE.

Deste modo, pretendemos aferir qual a influência da líder no processo de desenvolvimento do PEE, em conformidade com o seu estilo ou estilos de liderança. Para responder a esta questão é nossa intenção caracterizar o estilo ou estilos de liderança assumidos pela líder e constatar se o seu estilo de liderança assume alterações em conformidade com as circunstâncias.

Pretendemos igualmente caracterizar a prática diária desta líder, perceber a importância que atribui ao PEE e saber qual a sua envolvimento no desenvolvimento deste documento.

É também nossa pretensão averiguar as motivações da escola para o desenvolvimento do PEE, quais os intervenientes e responsáveis neste processo, a sua abrangência em termos da comunidade em que se insere e, por fim, perceber as características do PEE em vigor.

Capítulo I – Fundamentação da Investigação

Capítulo I – Fundamentação da investigação

Neste capítulo damos conta das motivações que nos conduziram à realização deste estudo. Assim, começamos por referir as razões intrínsecas que nos encaminharam para esta temática e, de seguida, especificamos a problemática da investigação propriamente dita e os objectivos que norteiam a nossa acção. Posteriormente, apresentamos a estrutura do estudo para melhor compreendermos o caminho construído.

1.1 Razões que conduziram a este Problema de Investigação

Razões intrínsecas...

A opção pela temática em estudo é uma tarefa difícil, mas que começa a revelar-se quando surge na base de uma reflexão suportada numa realidade que vivenciamos diariamente. A escolha de um tema pode ser mesmo uma tarefa inquietante onde “a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho, [assim como] certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador.” (Bogdan e Biklen, 1994: 85).

As nossas vivências profissionais sempre nos conduziram a uma reflexão sobre as nossas práticas e sobre as práticas daqueles que nos rodeiam, para procedermos a comparações de estilos e de posturas, conduzindo-nos a mútuas aprendizagens e a mudanças. Desde muito cedo, fomos assumindo cada escola por onde passámos como um *todo organizacional*, com potencialidades para evoluir, para se desenvolver e encontrar o seu lugar no contexto do Sistema Educativo Regional. Apesar de nunca termos assumido cargos de chefia de topo, sempre colaborámos com todos os directores das escolas onde exercemos a nossa acção educativa. Fomos confrontados com diferentes estilos de liderança, que nos aguçaram a curiosidade em compreendermos as motivações para as diferentes posturas preconizadas. Tivemos o privilégio de colaborar com líderes eficazes, proactivos, dinâmicos e empenhados. Assim os apelidamos hoje, embora na altura, talvez, não encontrássemos a caracterização mais correcta que definisse o quanto eram válidos. Outros, a quem não chamaríamos líderes, deixaram poucas memórias, pois essas não valeriam a pena reter. O nosso interesse pela dinamização a vários níveis da escola foi crescendo à medida que fomos descobrindo as

potencialidades da própria escola, no seu sentido mais amplo, mesmo que muitas vezes se pronunciassem em contrário.

Hoje, com outra predisposição, observamos que várias escolas se dão a conhecer ao meio envolvente, com ele operam e estabelecem parcerias. Valorizamos e admiramos as escolas que adequam essa abertura com os seus propósitos de sucesso. No desenvolvimento da nossa acção diária, sentimos as mudanças que emergem, umas atrás das outras, na exigência de uma constante adaptação. É manifestamente claro, percebermos que o líder detém um papel fundamental na condução da escola, neste tempo de mudança, e percebermos que a escola, por sua vez, necessita dos meios para atingir o patamar desejado. Logo, o PEE surgiu como uma oportunidade para dar voz às ambições da escola e da sua comunidade interna e externa. Investigando um pouco mais sobre o assunto, apercebemo-nos o quanto seria fundamental na construção desta nova escola, que se quer interventiva e adaptada ao meio onde se insere.

No entanto, foi na disciplina de Gestão e Formação de Recursos Humanos, do presente mestrado, e ao reflectirmos sobre as questões que permeiam a acção da escola, em particular as abordagens de carácter organizacional, que encontramos um foco de interesse: as pessoas e a responsabilização. Assim, alinhando estes dois conceitos, deparámo-nos com a figura do líder como responsável em primeira instância pela escola e cuja responsabilização pode ser assumida e também partilhada com os seus colaboradores. Paralelamente, relacionámos o papel do líder à nossa vontade fugaz de perceber os meandros que trilham o caminho para o sucesso ou insucesso das escolas e denunciámos encontrado o espaço do PEE.

As razões que nos levaram a optar pela investigação nesta escola e pela análise da *praxis* desta directora prendem-se, em primeiro lugar, com a imagem que a escola revela para o seu exterior, nomeadamente a dinâmica dos seus projectos, que temos tido o privilégio de seguir de perto, embora indirectamente, a convite de alguns elementos da direcção. De igual modo, também a relação afectiva que nos liga à mesma, contribuiu fortemente para esta escolha, embora tenhamos a consciência que, quando o investigador está intimamente envolvido no ambiente em estudo, a dificuldade em distanciar-se do conhecimento prévio será maior. (Bogdan e Biklen, 1994). Ainda assim, consideramos proveitosas para a investigação as boas relações e o acesso garantido. Acrescentamos, todavia, que não integramos o corpo docente desta escola.

Também outros aspectos práticos constituíram interesse por esta escola, nomeadamente a sua situação geográfica, por assegurar a proximidade do investigador à

sua fonte de dados e por estar situada no centro de uma cidade envolvendo uma população vasta e diversificada. A sua grande dimensão contribuiu, assim, para esta opção, uma vez que é considerada a maior escola básica do 1º ciclo com pré-escolar a nível nacional. Todos estes factores, aliados às chamadas constantes da DRE¹ para a promoção e desenvolvimento de projectos, alguns deles pioneiros, fazem desta escola e da sua liderança um pólo atractivo para a implementação de um estudo desta natureza. Acresce, ainda, referir que, sendo uma escola que à partida não coloca entraves à investigação e implementação do estudo em causa, lhe confere alguma preferência.

1.2 Problema de Investigação

Focalizar a problemática...

Enunciar o problema de investigação representa a mais difícil das reflexões em toda a investigação. (Stake, 2007). Quer surja de forma inesperada, quer surja após muita ponderação, o problema terá que ser muito estudado e trabalhado, representando um importante porto de abrigo para que o investigador não se perca pela *torrente dos acontecimentos*. (idem). Deste modo, a enunciação do problema de investigação traduz a possibilidade de organizar o estudo direccionando “o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia.” (idem: 31).

Com efeito, após encontrada a problemática a estudar para responder às inquietações que se fizeram sentir, primeiro a nível pessoal e posteriormente num quadro de interesse mais amplo que se foi construindo, ao nível do reconhecimento do interesse desta problemática no contexto regional, e partindo da análise teórica e conceptual que realizámos relativamente ao PEE e à liderança escolar, definimos como problema a seguinte questão de investigação:

Qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, em conformidade com o(s) seu(s) estilo(s) de liderança?

¹ Direcção Regional de Educação

1.3 Objectivos do Estudo

Uma vez que o nosso estudo é na sua base de natureza qualitativa numa aproximação ao estudo de caso, embora nos socorrêssemos de um instrumento de recolha de dados quantitativos (inquérito por questionário), “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo [...] de testar hipóteses. [Privilegia], essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (Bogdan e Biklen, 1994: 16). Nesta abordagem em que os investigadores podem apresentar algumas questões que ajudem a enquadrar o foco do estudo, recorreremos a “questões abertas que tentam reflectir o terreno que [se] vai examinar.” (idem:107).

Assim, para além do problema inicial, cujo objecto de estudo se prende com a influência da líder no processo de desenvolvimento do PEE numa escola básica do 1º ciclo do ensino público da RAM, pretendemos responder a outras perguntas que servem de orientação e complementam a investigação.

Deste modo, é nossa intenção saber, para além do(s) estilo(s) de liderança mais frequentemente protagonizado(s) pela líder da escola, que práticas e comportamentos caracterizam a sua forma de agir perante os seus colaboradores, na sua acção diária.

Paralelamente pretendemos aferir que importância a directora atribui ao PEE e qual o seu envolvimento ao longo do processo do seu desenvolvimento.

Assim como averiguar qual a dinâmica subjacente no desenvolvimento deste processo e de que forma a directora cede ou não espaço à participação da comunidade educativa e às lideranças intermédias.

Queremos igualmente perceber qual a importância que a escola atribui ao PEE, quais as motivações para a sua construção e qual a sua abrangência em termos da comunidade que representa.

Por fim, pretendemos averiguar as características do PEE em vigor, tentando perceber se este já produziu mudanças visíveis na escola.

Todas estas problemáticas são desenvolvidas ao longo da investigação, através do recurso a várias fontes, nomeadamente a pesquisa bibliográfica e o estudo empírico. Para esta concretização, procedemos à aplicação dos inquéritos por questionário aos docentes e à líder e ainda à realização de entrevistas à líder da escola, à coordenadora do

PEE, à encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa, ao presidente da Liga de Pais e a uma das suas representantes.

A triangulação destes dados permitirá uma melhor fundamentação dos resultados da nossa investigação.

Neste pressuposto e dando seguimento à questão formulada à partida e já enunciada, definimos o objectivo geral e os objectivos específicos desta investigação, que apresentamos seguidamente:

Objectivo geral:

- Descrever a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, em concordância com o seu (s) estilo (s) de liderança

Objectivos específicos:

- Caracterizar a liderança da directora;
- Reflectir sobre o discurso e as práticas da directora na sua acção diária;
- Averiguar a importância que a directora atribui à concretização do PEE;
- Caracterizar a acção da directora no processo de desenvolvimento do PEE;
- Averiguar as motivações da escola no desenvolvimento do seu PEE;
- Descrever quais os intervenientes e os responsáveis no processo de desenvolvimento do PEE;
- Caracterizar a abrangência do PEE;
- Percepcionar as características do PEE em vigor.

Em termos pessoais, a conclusão deste trabalho de investigação tem por objectivo aprofundar os nossos conhecimentos acerca do PEE, possibilitando novas perspectivas para reflexões futuras.

Para a escola em estudo, esta experiência poderá contribuir para a sua reflexão relativamente à forma como se organiza, como interagem os colaboradores e a directora e de que forma as suas relações interpessoais podem influenciar a dinâmica da escola. Poderá ainda contribuir para a reflexão quanto ao nível de satisfação dos colaboradores perante a sua líder e descortinar que influência esta exerce sobre a acção daqueles. Servirá igualmente para promover a reflexão sobre a forma como a líder conduz a escola, traduzindo a necessidade ou não de esta melhorar as suas práticas. Dará a conhecer o estilo ou estilos de liderança da líder e permitirá saber se a sua influência é ou não determinante na elaboração do PEE, como referência estratégica na definição do rumo da escola. Possibilitará, em última análise, percepcionar as dinâmicas

frequentemente utilizadas nesta escola, no desenvolvimento deste documento, de modo a determinar se a escola precisa repensá-las ou mantê-las.

Todos estes factores determinarão qual o contributo da líder e do PEE para o sucesso ou insucesso da escola, tendo como base de estudo a sua eficácia na resposta à inovação e à mudança.

Por fim, o estudo reflectirá o lugar conquistado pela escola no meio onde se insere.

1.4 Estrutura do Trabalho

Para facilitar o decorrer deste trabalho fazemos referência à forma como o mesmo se estrutura.

Assim, a presente investigação inicia-se com uma introdução, na qual apresentamos a temática central deste estudo.

Seguem-se seis capítulos distintos, sendo que o primeiro, no qual nos situamos, apresenta as motivações que deram origem ao problema de investigação e aos objectivos do estudo. Finalizamos referenciando a sua estruturação.

No segundo capítulo, abordamos a escola no quadro do seu aparecimento enquanto organização no contexto das organizações em geral. Enquadramo-la depois no âmbito das imagens organizacionais da escola e caracterizamo-la enquanto organização. Seguidamente, procedemos ao desenvolvimento do quadro teórico – conceptual do conceito de liderança. Fazemos ainda alusão ao caminho construído pela liderança ao longo do tempo e caracterizamos os estilos de liderança que consideramos serem de maior interesse para o nosso estudo, nomeadamente as lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*. Nesta sequência abordamos a liderança no contexto das organizações em geral e aludimos às diferenças entre liderança e gestão propostas por vários autores. Por fim, enquadrámos a liderança no contexto particular da escola e referenciamos o modelo de administração e gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico da RAM. Terminamos este capítulo enfatizando o papel das lideranças em contexto escolar, assim como a necessidade de responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

No terceiro capítulo, traçamos o quadro teórico e legal do Projecto Educativo da Escola. Começamos por explicitar a noção de projecto de uma forma geral e, em seguida, especificamos o que se entende por projecto em educação.

Seguidamente, fazemos uma abordagem ao quadro conceptual de referência do Projecto Educativo de Escola segundo vários autores e apresentamos uma análise do PEE enquadrada em várias imagens organizacionais que traduzem algumas das suas diferentes construções conceptuais.

Tendo por base uma análise crítica, apresentamos a evolução do seu enquadramento legal.

Posteriormente, explanamos as questões práticas do PEE, tais como as etapas da sua elaboração, as suas características, os constrangimentos e alguns desvios e resistências à sua elaboração. Finalizamos o capítulo com uma abordagem sucinta aos seus requisitos organizacionais, nomeadamente a autonomia, a participação, a liderança e a estratégia.

O quarto capítulo centra-se na investigação empírica, que contempla a descrição detalhada das nossas opções metodológicas. Assim, descrevemos as metodologias, qualitativa e quantitativa, em conformidade com as nossas opções, no âmbito da abordagem ao estudo de caso, no que concerne aos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Complementarmente elucidamos quanto ao plano de investigação a seguir, fazemos a contextualização do local do estudo e caracterizamos a população alvo. Nesta sequência descrevemos os procedimentos adoptados na utilização dos inquéritos e entrevistas e aludimos ao método de análise e interpretação dos dados utilizados. Finalizamos o capítulo aludindo às limitações do estudo.

Em relação ao quinto e último capítulo, apresentamos os resultados do estudo, com base nos dados obtidos, através dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Expomos a discussão das conclusões mais significativas através de uma análise interpretativa e reflexiva dos dados adquiridos, correlacionando-os e contextualizando-os nas referências teóricas explanadas.

Finalizamos com as considerações finais e com as recomendações, onde fazemos sugestões para eventuais investigações futuras. Damos ainda a conhecer as referências bibliográficas e legislativas nas quais suportámos o nosso estudo.

Por fim, apresentamos em anexo os documentos considerados necessários ao desenvolvimento desta investigação, nomeadamente as autorizações, o enunciado dos inquéritos por questionário, os guiões de entrevistas, os quadros da análise de conteúdo às entrevistas e o enunciado de Missão da escola em estudo. É também possível

consultar o cd anexo, no qual constam a dissertação em suporte digital; os inquéritos; as entrevistas; o PEE e o R.I. da escola em estudo.

Capítulo II – Liderança(s) nas organizações Escolares

Capítulo II – Liderança (s) nas Organizações Escolares

2.1 A Escola no Contexto das Organizações

É no quadro das organizações e, em particular, das organizações educativas, que convergimos a nossa reflexão, na tentativa de encontrarmos na escola de hoje, para além da sua dimensão social, a sua dimensão organizacional, definindo o espaço da liderança e do PEE como elementos fundamentais ao seu funcionamento e conseqüente sucesso. Assim, numa primeira análise, faremos um enquadramento sucinto do conceito de organização, assim como uma breve abordagem da evolução da escola como organização, contextualizada nas suas imagens organizacionais.

Deste modo, enquadrar a escola como organização, remete-nos de imediato para a concepção de organização.

Salientamos, no entanto, que apesar dos vários esforços levados a cabo por alguns especialistas, encontrar uma definição consensual torna-se numa missão quase impossível. Segundo Costa, a palavra organização surge associada a *uma determinada qualificação* dependendo dela a definição do conceito como nos elucidam os seguintes exemplos: “organização *social*, organização *formal*, organização *informal*, organização *complexa* ” (2003b: 11). Também para ilustrar esta definição, Cunha et al (2004) recorrem a cinco metáforas organizacionais que nos dão conta das diferentes perspectivas que esta pode assumir, nomeadamente *organização racional*, *organização orgânica*, *organização política*, *organização cognitiva* e *organização humana*. (cit in Trigo e Costa, 2008). Os referidos autores apresentam uma última metáfora denominada a *organização como amálgama*, representando a “riqueza da diversidade das diversas metáforas das organizações.” (idem: 563). A organização como *amálgama* vem, desta forma, alertar para a necessidade de uma leitura globalizante sob as várias perspectivas, isto é, “nenhum acontecimento organizacional deverá ser olhado a partir de uma metáfora, porque as múltiplas perspectivas se fundem e confundem num entrelaçado de objectividade e subjectividade, afecto e cognição, presente e passado, rotina e adaptação” (ibidem).

Definir organização torna-se ainda mais complexo quando tentamos encontrar uma base de convergência num *campo de investigação plurifacetado* (teorias organizacionais) onde as definições são várias, vinculadas aos *pressupostos teóricos* que cada teoria preconiza. (Costa, 2003b). Deste modo, o caminho que procuramos é

composto por múltiplas definições, por diferentes pontos de vista e com base em diversos quadros conceptuais.

Na impossibilidade de uma única definição, perante a variedade de acepções presentes na literatura, referenciamos algumas que conseguem reunir uma relativa consensualidade. É o caso de Worsley (1977), cuja definição designa que “as organizações são corpos que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos.” (cit in Costa, 2003b: 11). No entender de Etzioni (1984) “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”. (cit in Trigo e Costa, 2008: 563).

Muñoz e Roman (1989), por seu turno, após uma selecção criteriosa de algumas definições de especialistas na área da análise organizacional, apontam os cinco elementos fundamentais deste conceito, a saber: composição de indivíduos e grupos inter-relacionados, orientação para objectivos e fins, diferenciação de funções, coordenação racional intencional e continuidade através do tempo. (cit in Costa, 2003b).

Weinert (1987), partindo da definição de organização, identifica também alguns dos seus elementos fundamentais: “ Conjunto colectivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. Este conjunto colectivo funciona numa base relativamente contínua num determinado contexto e dedica-se a acções e actividades que normalmente tendem para uma meta final ou objectivo, ou série de metas ou objectivos.” (cit in Alves, 1995: 10).

Focando a atenção no conceito da escola como organização, tentamos identificar os traços que a caracterizam. Se por um lado não pode ser encarada como uma organização em tudo igual às restantes, também não pode ser assumida como uma instituição em tudo diferente das restantes. Segundo Alves, a organização escolar é uma “ *organização específica* que mantém similaridades e diferenças em relação ao conceito geral de organização.” (1995: 10).

É nos anos setenta que o despoletar do interesse pelas *variáveis organizacionais da educação* tem lugar, protagonizado pelos estudiosos das ciências da educação, fruto do *movimento das escolas eficazes*² e do aparecimento consistente das *teorias de*

² Iniciado nos Estados Unidos como reacção ao *Relatório Coleman* (1966) que defendia “Schools make no difference” (Trigo e Costa, 2008: 564).

*organização e administração escolar*³, e que fazem com que a escola ganhe um novo dinamismo. As investigações instauradas tentaram identificar e descrever de forma exaustiva as características específicas das escolas eficazes. (Costa, 2003b; Revez, 2004). Encontradas essas características, foram definidas, posteriormente, variáveis potenciadoras da eficácia escolar, entre elas: “a) a existência de um clima de trabalho favorável; b) elevadas expectativas de rendimento; c) a existência de docentes motivados e satisfeitos e d) a identificação de um estilo de liderança como uma das variáveis fundamentais.” (Revez, 2004: 96).

Mais de duas décadas foram necessárias para que a escola fosse considerada uma organização “com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial.” (Trigo e Costa, 2008: 564). Segundo Costa (2003b), é renovada a investigação educacional a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola a que Barroso (1992) denomina de “emergência do estabelecimento de ensino”. (cit in Costa, 2003b: 19).

Este interesse pela organização escolar manifesta-se a vários níveis da investigação educacional, que vê a escola como novo objecto de estudo. Nesta medida, vários países começam a pôr em prática decisões político - educativas que tentam, acima de tudo, descentralizar os sistemas educativos e promover a valorização dos estabelecimentos de ensino como unidades organizacionais de decisão (legítimas preocupações dos actores educativos). (idem).

Apesar da escola como organização não colher contestação, quando na análise organizacional, o mesmo não poderemos dizer quando analisada no campo educacional em geral. Segundo Costa, esta abordagem não é aceite pelos principais intervenientes neste campo, uma vez que “os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial”. (2003b: 12).

Por seu lado, para Lima, importa considerar o novo dinamismo ganho pela escola como pólo de atracção na área da investigação ao tornar-se, de forma crescente, num novo objecto de estudo da sociologia das organizações procurando “ estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas

³ Que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada *Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools*, na conferência do *Internacional Intervisitation Program*, que decorreu em Inglaterra em 1974. (COSTA, 2003b; Trigo e Costa, 2008).

para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de tradição empresarial [...] ”. (2003: 7).

De facto, à escola é direccionado um novo foco de atenção alterando a tendência do passado em projectar-lhe análises simplistas que não reflectiam o seu todo, ora em “olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, [ora em] olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico – didácticas.” (Lima, 2003: 7). Costa (1996) caracteriza por sua vez o contexto desta nova tendência referindo que,

“Contudo, se, por um lado, tal análise, no campo educativo em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica (dada a existência de uma dependência inicial da administração e organização escolar em relação a teorias importadas de outras áreas), por outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspectivas organizacionais a partir dos contextos escolares. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares.” (cit in Trigo e Costa, 2008: 564).

Para o autor, no contexto da análise organizacional e da administração da educação, utilizar a nomenclatura, *organização escolar*, é hoje frequente e não oferece resistências. No entanto, a definição da escola como organização passa igualmente “pelas diferentes perspectivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada, [...] ”. (2003b: 12). De igual modo, Lima salienta a diversidade de acepções a que escola está sujeita, afirmando que é mais fácil e frequente nos depararmos com “caracterizações diversas, razões e argumentos divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente, objectivos muito diferenciados.” (1998: 48). Porém, destaca que “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola.” (ibidem).

No entender de Costa, o recurso às imagens organizacionais da escola, possibilitam encará-la em diferentes pontos de vista numa *análise organizacional multifacetada*, que vem impossibilitar “o espalhamento conceptual de um determinado enquadramento teórico” (2003b: 16). A escola como organização é, assim, adequadamente examinada numa *perspectiva múltipla da análise dos fenómenos organizacionais* porquanto se enquadra em diferentes diagnósticos: “o carácter

selectivo, parcial, normativo e relativo das diversas teorias (Bush, 1986; Hoyle, 1988); o facto de cada organização *poder ser muitas coisas ao mesmo tempo* (Morgan, 1986); [...] por estarmos a tratar de fenómenos em crescente ambiguidade e complexidade (Bolman e Deal, 1992).” (ibidem). A análise multifacetada da escola vem desta forma possibilitar uma leitura mais completa da sua realidade.

2.1.1 Imagens Organizacionais da Escola

A escola é encarada à luz de diferentes imagens que representam os diferentes enfoques que nela foram projectados, pelos interesses que se criaram em seu redor e pela contextualização das diferentes épocas a que se reportam.

Não obstante as várias tipologias⁴ preconizadas por vários investigadores, na tentativa de construir o quadro teórico da organização e administração escolar, recorreremos à proposta de Costa (2003b) que perspectiva a organização escolar em seis imagens organizacionais.

A *imagem empresarial da escola* encontra o seu quadro conceptual de referência nos modelos clássicos de organização e administração industrial, nas teorias de Taylor e Fayol. Neste modelo de *escola como empresa educativa*, o aluno era visto como *matéria-prima a ser moldada* e persistia uma *visão redutora* da educação. (Costa, 2003b). Porém, esta visão da escola ganhou defensores e opositores. Para Coleman e Húsen (1990) este período correspondeu a uma *crise da escola*, caracterizada pela perda da sua identidade, antes vista como a continuação da família, para se deixar transformar numa “administração anónima e numa indústria de transformação”. (idem: 31).

Por seu turno, Gómez e Jiménez (1992) revêem-se na adaptação à escola das *técnicas de gestão*, por constituírem “a forma mais adequada de conduzir esta empresa social” (cit in Costa, 2003b: 31).

Em Portugal, as perspectivas Tayloristas assumiram uma dimensão prescritiva enquanto forma de organização da escola, em particular nos anos 40 e 60, com base na obra⁵ do investigador e professor da universidade de Coimbra Planchard de nacionalidade Belga, que surge como referência a esta corrente porquanto pretende uma *organização científica e racional da escola*. (Barroso, 1993 cit in Costa 2003b).

⁴ Para mais informações sobre este assunto ver Costa, J.A. (2003b). *Imagens Organizacionais Da Escola*. 3ª edição. Edições Asa.p.13.

⁵ A *investigação em Pedagogia* (cit in Costa, 2003b).

O percurso da escola atravessou também outros pressupostos. Assim, a lógica da primazia pela regulamentação, pelos papéis, pela hierarquia da autoridade, pela competência técnica e pela impessoalidade, conduziram-na à chamada *escola como burocracia* (Costa, 2003b). O Modelo burocrático de organização teorizado por Weber, apesar de encontrar muitos opositores na sua adaptação à escola, foi sem dúvida um dos mais utilizados. Heckscher e Applegate (1994) são opositores radicais do modelo, não se limitando a pôr em causa o seu aperfeiçoamento mas destruindo-o. (cit in Costa, 2003b). Clark e Meloy (1990), na mesma linha de pensamento, recusam-no e põem-no em causa quando afirmam que “essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e controlo. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada.” (idem: 53).

Contudo, esta imagem tem sido utilizada quer por investigadores da educação no sentido de descrever, explicar ou criticar o funcionamento da escola, quer por responsáveis políticos com o intuito de tomar medidas prescritivas. De salientar que este modelo encontrou expressão particularmente nos países caracterizados por uma administração centralizada, onde as margens de autonomia das escolas eram escassas, estando por isso sujeitas a uma regulamentação minuciosa. (idem).

Durante o *Estado Novo* em Portugal, eram evidentes as características deste modelo, marcadas por uma administração burocrática centralizada onde vigorava a “centralização da tomada de decisões, multiplicação normativa e legislativa, uniformização, hierarquização, controlo central” (idem: 50). Como afirma Formosinho (1987), o regime político do *Estado Novo* caracterizado por um *estado administrativo* contribuiu negativamente para uma “educação para a passividade, para o conformismo e para a desmobilização” (cit in ibidem). Para o autor, são seis as características da burocracia de Weber, passíveis de se aplicarem à escola: “*legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia*”. (ibidem). De salientar que nem as escolas nem nenhuma organização se desprende completamente de algumas das suas características.

A *imagem da escola como democracia* contraria as imagens anteriormente apresentadas porquanto presta menos atenção à dimensão formal e estrutural da organização para dar mais atenção ao comportamento das pessoas em grupo. (idem). O homem que noutras imagens se assemelhava a uma máquina passa a ser encarado como um *ser social*. No entanto, a eficiência e a rentabilidade continuam a prevalecer, embora com base em pressupostos teóricos que fazem a adequação da pessoa à organização. (idem).

Na base desta imagem organizacional, encontramos como fundamentação teórica a *teoria das relações humanas* de Elton Mayo que resulta das suas experiências em *Hawthorne*⁶. Estas experiências vêm alterar as concepções administrativas, onde a visão racionalista e mecanicista do indivíduo dá lugar à pessoa “dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes” (idem: 59).

Importa considerar também, neste quadro teórico, a *teoria comportamental*⁷ que segundo Chiavenato constitui uma das teorias administrativas mais democráticas, na medida em que “privilegia as organizações democráticas, menos estruturadas hierarquicamente e menos autocráticas, baseadas na equalização do poder.” (2003: 360). De acordo com esta teoria a ênfase recai na explicação e descrição do comportamento organizacional em detrimento das normas e princípios de actuação. Por outras palavras, “enquanto a abordagem da Teoria Clássica, da Neoclássica e da teoria das Relações Humanas era prescritiva e normativa [...] a abordagem da Teoria Comportamental é descritiva e explicativa” (idem: 359).

A perspectiva do desenvolvimento organizacional veio também contribuir para a evolução da imagem em estudo onde, numa linha de prolongamento da teoria comportamental, vem responder à necessidade de “adaptação, flexibilidade e mudança com que as organizações que pretendem o sucesso se deparam tendo em conta os ambientes cada vez mais instáveis e turbulentos.” (Costa, 2003b: 61).

Deste modo, a *imagem da escola como democracia* vai-se construindo progressivamente desde os anos vinte e consequentes com base nas várias teorias, cuja fundamentação teórica assenta em valorizar “as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e participação, a satisfação e realização dos trabalhadores” (idem: 61).

Numa breve alusão a Dewey (*Movimento da Escola Nova*), será lícito salientar que este pedagogo defendeu uma concepção democrática de escola como modelo e projecção da sociedade ideal. Entendia a educação como preparação para a vida em

⁶ As *Experiências de Hawthorne* decorreram em finais dos anos vinte e início dos anos trinta de acordo com as perspectivas Tayloristas então vigentes, mas que posteriormente revelaram resultados não previstos e apontaram para a importância do factor humano, grupal e social na produtividade empresarial. (Costa, 2003b).

⁷ Autores e assuntos mais representativos desta teoria: *A Hierarquia das Necessidades* de Maslow; Estudos sobre os *Factores Motivacionais do Comportamento* de Herzberg; *A Teoria X e Y* de McGregor; Os Estudos de Lickert sobre os sistemas de administração e fenómenos da *participação organizacional*; *A teoria da Cooperação Organizacional* de Barnard; As investigações de Herbert Simon sobre os *processos de decisão* do homem administrativo. (Costa, 2003b).

sociedade e a escola como o local onde essa educação tinha lugar. A escola, *comunidade de vida*, ao serviço da sociedade e da mudança social devia preparar os indivíduos para a *vida social* através do processo activo *learning by doing*. (Costa, 2003b).

Segundo Costa, as propostas apresentadas por Dewey para a organização das escolas assentam em princípios e práticas das sociedades democráticas como a *democracia*, a *participação* e o *self-government*, tendo em vista a construção conjunta de projectos de interesse pedagógico e comunitário. (idem).

Em Portugal, é na sequência da Revolução do 25 de Abril de 1974 que se equaciona a presença da *imagem da escola como democracia*, no contexto da organização e administração das escolas. No entanto, esta imagem encontrou no nosso país duas ramificações, a *escola comunidade educativa* e a *gestão democrática da escola*⁸. Delgado (1985) afirma que a *escola comunidade educativa* é vista como o lugar onde se equacionam todas as interacções sociais, daqueles que compõem a comunidade educativa “com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo”. (cit in Costa, 2003b: 66). No nosso país, esta perspectiva verifica-se a partir da publicação da LBSE⁹ em 1986. Formosinho (1989) refere-se a esta nova concepção de escola, em alternativa ao modelo burocrático centralizado que vigorava no nosso país. (cit in idem). Para o autor, esta nova escola baseia-se em diferentes princípios como a autonomia, a participação e a responsabilização dos seus membros numa *integração comunitária* de todos os interessados no processo educativo, “o que supõe, em termos organizacionais, a existência de uma fronteira social, em oposição à tradicional fronteira física ou legal” (idem: 68).

Não obstante os pressupostos inerentes à vertente anterior, aquela que revelou mais expressão entre nós foi a *gestão democrática das escolas*, que decorreu no período entre Abril de 1974 e Maio de 1991. Esta vertente foi implementada em duas edições apontadas por Lima (1992): a primeira denominada *ensaio auto gestor* que decorreu no período de 74 a 76 e é marcada pela deslocação do poder para as escolas; a segunda, denominada *normalização*, foi implementada a partir de 76 e corresponde ao

⁸ Esta vertente revê-se na aplicação do conceito de democracia ao modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino portugueses em consequência da Revolução do 25 de Abril de 1974.

⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

retorno do poder central e à reconstrução da centralização administrativa. (cit in Costa, 2003b).

No entender de Lima (1992), a tentativa de aproximar a vertente da *gestão democrática das escolas* do modelo da *escola como democracia*, fez com que sobressaíssem no nosso país os seguintes aspectos: “um modelo de gestão suportado por uma imagem *fortemente normativa*; [e a defesa] da *autoridade profissional da classe docente* traduzida nomeadamente no seu domínio progressivo na tomada de decisões escolares” (idem: 69). Formosinho (1990) acrescenta um outro aspecto de relevo que passou a sobressair: “a gestão neocorporativa dos professores” (ibidem).

Embora as vertentes analisadas representem posicionamentos teóricos organizacionais distintos e a vertente da *escola comunidade educativa* se apresente como alternativa à vertente da *gestão democrática da escola* ambas reclamam pertencerem ao mesmo modelo de escola como democracia. (idem). Globalmente, a imagem da escola como democracia propõe a valorização das pessoas através da participação dos vários intervenientes da mesma primando pela harmonia e pelo consenso. Em termos organizacionais, este é um modelo que prevê a participação e a democracia organizacional de tipo colegial, embora não traduzisse tanto consenso como seria de esperar. (idem).

Uma outra visão da escola surge no âmbito da *teoria do management*, que denomina a *escola como arena política*. Esta visão surge como oposição à visão organizacional homogénea e harmoniosa que vigorava nos modelos anteriores, para dar lugar à heterogeneidade e ao caos. (Bacharac, 1988 cit in Costa, 2003b).

A imagem da *escola como arena política* fundamenta-se nos seguintes pressupostos: “interesses, conflito, poder, negociação” (idem: 81). Alguns autores consideram a escola uma organização privilegiada, pelas suas características específicas, para a aplicação dos modelos políticos, no qual a *escola como arena política* encontrou expressão. Hoyle (1986) justifica a adaptação desta imagem à escola no seu funcionamento debilmente articulado e no seu carácter competitivo e conflitual na tomada de decisões, que decorre da discórdia entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares e as restantes formas democráticas e profissionais de participação. (cit in Costa, 2003b). Esta justificação está também caracterizada nos seguintes factores, apontados por Peter Gronn (1986): a *escassez de recursos*; a *diversidade ideológica*; a *conflitualidade de interesses* e as *diferenças de personalidade*. (idem).

A imagem da escola como *anarquia*, por seu turno, instaura-se a partir da ruptura efectuada pelos modelos políticos e com as perspectivas teóricas que enformam as outras imagens organizacionais. Esta imagem não acarreta, no entanto, uma conotação negativa porquanto surge desvinculada dos aspectos prescritivos e normativos dos anteriores modelos.

O enquadramento da escola nesta perspectiva justifica-se pelas seguintes características: uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua, suportada por objectivos vagos, onde as decisões surgem de forma desordenada, imprevisível e improvisada, alheia ao planeamento. Nesta medida, não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados. Apresenta vulnerabilidade perante o seu ambiente externo e muita da sua produção organizativa assume um carácter meramente simbólico que não representa eficiência ou eficácia organizacional. (idem).

Nesta imagem, a escola é vista também noutras vertentes, nomeadamente a *escola como sistema debilmente articulado* e como *sistema caótico*. Na primeira, a escola caracteriza-se pela falta de coesão dos seus sistemas, onde a aparência de uma união suporta a manutenção da sua identidade (idem). A segunda refere-se à perspectiva organizacional do *caos*, que surge como uma resposta positiva e capaz de solucionar os problemas organizacionais da escola. Para alguns autores este *caos ordenado* é algo positivo e não preocupante. Peters (1989) refere mesmo que “os vencedores do futuro lidarão proactivamente com o caos, olharão para o caos em si como uma fonte de vantagem [...] não como um problema a torner (...)” (cit in Costa, 2003b: 103).

É na década de oitenta que a escola-organização ganha relevo, onde se vê renovada a investigação educacional que agora se centra na escola propriamente dita. (idem). A visão da *escola como cultura* ganha amplitude. Nesta perspectiva, a escola enfatiza a sua individualidade, que a distingue de todas as outras organizações, e também das outras escolas. A cultura de escola assume uma importante relevância, na medida em que o sucesso da organização dependerá do tipo de cultura que detém, dos seus valores partilhados e da sua identidade. Os trabalhos de Peters e Waterman, *In search of excellence*, foram de grande importância para caracterizar esta perspectiva organizacional. Desta forma, “o movimento das escolas eficazes veio [...] encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus fortes aliados e nos conceitos de *qualidade* e de *excelência* algumas das suas mais utilizadas *bandeiras*” (idem: 128).

A ideia de que as escolas eficazes se caracterizam por uma cultura forte depressa ganhou adeptos na análise organizacional da escola. Segundo Schein (sd) “a cultura é resultado da vivência colectiva, através da qual se vai descobrindo as formas mais eficazes de resolver os problemas [...] sendo estas soluções a base em que se moldam os seus comportamentos como substrato que inspira e condiciona as suas acções” (cit in Tavares, 2004: 80).

A dimensão cultural da escola é também valorizada nas conclusões do relatório sobre *As Escolas e a Qualidade* realizado pela OCDE¹⁰ (1992) no qual é considerada determinante para a caracterização das *boas escolas*. (cit in Costa, 2003b).

Também, os trabalhos de Beare, Caldwell e Millican, *Creating an Excellent School* (1989), valorizam a *imagem cultural da escola* e juntam a *excelência* aos termos *eficiência* e *eficácia*. Se à *eficiência* e à *eficácia* está subjacente a consecução de determinados objectivos, a *excelência* “supõe a existência de organizações diferenciadas qualitativamente: umas melhores do que outras” (ibidem: 132). Para os autores o que diferencia uma escola da outra, o que as vai encaminhando para a excelência, é o desenvolvimento de uma cultura organizacional própria. (idem).

Esta imagem, para além de contemplar os vários aspectos da vida organizacional da escola e os vários sectores da sua vida administrativa, inclui a liderança como factor determinante da excelência da escola. Na *imagem da escola como cultura* a concepção tradicional de liderança sofre alterações, passando de um papel racional e burocrático para um papel ligado às questões culturais, simbólicas e de influência. (idem). O líder é assim encarado como principal motor do sucesso da vida da escola, que faz da “visão, da identidade e dos valores as suas pedras – de – toque”. (idem: 134).

Para o autor supra referido, a administração educacional sofre alterações significativas, consequência dos programas de reforma das organizações escolares, que marcam a passagem dos modelos tradicionalmente centralizados para os modelos mais descentralizados localmente, mais autónomos, assentes na participação dos actores e na abertura ao meio, com especial ênfase para as temáticas da cultura, da identidade, do projecto educativo, das lideranças eficazes. (idem).

Em Portugal, os investigadores consideram que, embora não possamos afirmar que o *modelo cultural de organização* tenha vigorado eficazmente a partir da *Reforma da Organização Escolar* encetada a partir da LBSE, conseguimos identificar vários

¹⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

indicadores que nos demonstram a atenção cedida a algumas temáticas referidas anteriormente, não só presentes nas propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo mas também em vários dos dispositivos legais¹¹ emanados a partir de 1986. (idem).

2.1.2 A Escola enquanto Organização

A escola como uma organização integra-se no contexto das várias organizações que, como afirma Perrow, “constituem o corpo da sociedade” (cit in Teixeira, 1995: 4). Similarmente, Ferreira (2001), reportando-se à importância das organizações em geral, acrescenta que dependemos delas na nossa vida quotidiana, pois “na situação actual, cada um de nós necessita das organizações para viver. [...] somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais [...] em permanente evolução e mudança”. (cit in Trigo e Costa, 2008: 563).

Segundo Díaz (2003), a escola encontra-se inserida num universo mais amplo, o sistema educativo, e estrutura-se com base no número de anos de funcionamento, nas exigências sociais, nas mudanças organizacionais e nos bloqueios que existem no sistema. Para Chiavenato (1983), a escola como organização constitui-se “[...] como uma unidade social *de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos*”. (cit in Carvalho e Diogo, 1994: 17). Para Carvalho e Diogo, a escola como organização enfatiza “os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus actos, [os] processos de sistematicidade e carácter pessoal directo e prolongado de que se reveste o acto educativo.” (1994: 17).

Lançar um novo olhar à escola é fundamental se atendermos aos novos contornos que a envolvem. Costa, a este propósito, enquadra as escolas no seu contexto legitimador:

“ dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas [...] um modelo pedagógico que reconhece que o aluno é co - construtor do seu processo de

¹¹ Ver ponto 3.3 Enquadramento legal do PEE.

aprendizagem, a uma concepção de professor que, como profissional, assume-se como agente de inovação e mudança e as escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão” (2003c: 1320).

Por seu turno, Carvalho (1992) refere que da escola se espera uma resposta concertada, ou seja, a escola “*deverá procurar respostas flexíveis e adaptadas a um mundo em mudança*” (cit in Carvalho e Diogo, 1994: 31).

Como afirma Guerra, “foi longa e difícil a marcha desde a organização hierárquica e autoritária até à escola participativa” (2002b: 11). É pois neste contexto que devemos entender as mudanças exigidas à escola consequência das “(...) mudanças sociais e políticas [que] conduzem a novas concepções da função da escola e da sua própria natureza.” (Carvalho e Diogo, 1994: 31). Também as mudanças operadas a nível do papel do Estado têm contribuído para a transformação da concepção de escola: “do Estado-Providência para um Estado que se anuncia como catalizador das iniciativas locais” (ibidem). O foco de atenção passa do *núcleo professor - aluno* para um *espaço comunitário*, na interacção de todos os seus actores. De um conceito de *sistema fechado* passa-se para o “conceito de comunidade educativa onde muros e fronteiras se esbatem”. (ibidem).

À inovação é-lhe reservado um lugar, por excelência, de concretização: “É pela participação e intervenção que a inovação se constrói e interioriza e, no caso da educação, é na escola o seu lugar privilegiado.” (ibidem). Com efeito, perante as transformações que se operam, espera-se da escola, como uma *organização moderna* e complexa, a capacidade, através da melhoria das suas competências, de preparar respostas tão diversificadas quanto os contextos sociais. (idem).

Contudo, “o funcionamento de uma organização escolar é o fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio” (Nóvoa, 1995: 25).

Deste modo, subjacente à dinâmica da escola, o autor apresenta algumas das características organizacionais fundamentais: a ***autonomia da escola***, que traduz “a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar” (Brown, 1990); a ***liderança organizacional***, onde “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida” (Capman, 1990; Rollin, 1992); a ***articulação curricular***, onde se evidencia que “uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são

elementos indispensáveis ao correcto funcionamento das instituições escolares.” (idem); a **estabilidade profissional**, em particular do corpo docente, que segundo alguns estudos revela que “um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas (Carvalho, 1992; Friedman, 1991); a **formação do pessoal**, considerada como “uma das pedras de toque da eficácia da escola” (idem); a **participação dos pais** que, ao tornar-se efectiva, contribui para os melhores resultados da escola; o **reconhecimento público**, essencial à sua eficácia, que depende da postura dos seus actores que devem “sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, [...] procurar a identificação a um conjunto de valores que edificam a identidade da organização escolar.”; o **apoio das autoridades**, que se apresenta “fundamental, tanto do ponto de vista material e económico, como numa perspectiva de aconselhamento e de consultadoria”. (1995: 26-28).

Constatamos assim, que todos os intervenientes educativos assumem um papel primordial, na medida da sua implicação na organização escolar. Ou seja, como refere Gomes, “qualquer organização, mais do que uma simples estrutura, é um sistema de actores que lhe dá vida e a torna viável.” (cit in Carapeto e Fonseca, 2006: 215).

Por sua vez, Trigo e Costa (2008) referem que uma escola com garantias de qualidade, o enfoque é colocada nas pessoas, nos valores partilhados (Visão), no desenvolvimento da cultura organizacional e na liderança transformacional. Vicente (2004), por seu turno, elucida que a escola de qualidade só tem viabilidade quando detentora de algumas características, com particular prevalência atribuída à liderança:

“ Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança”. (cit in Trigo e Costa, 2008: 570).

Na perspectiva de Grilo (2002), o sucesso ou o insucesso das escolas baseia-se em *três factores essenciais* que reflectem uma avaliação positiva do trabalho da escola. Em primeiro lugar, enuncia a existência de um *corpo docente estável*, ou seja, a fixação na escola de um núcleo de professores, durante um determinado período de tempo. Como segundo factor, refere o aparecimento de uma *liderança forte*, ou seja, uma gestão pedagógica e administrativa conduzida por um órgão da escola que assuma plenamente as suas responsabilidades e conduza a escola, *com legitimidade*

reconhecida. E, acrescenta, em terceiro lugar, “o cumprimento de um projecto educativo que [vá] ao encontro das necessidades e dos anseios da comunidade, adequado às capacidades e aos meios de que a escola dispõe.” (idem: 53).

Acrescenta ainda que é na capacidade de resposta de cada escola às dificuldades e obstáculos que a transformação acontece. Para Carvalho e Diogo, a escola terá de encontrar, por um lado, “formas de produção de inovação singulares, adaptadas aos contextos, implicando o maior número possível dos actores, quer ao nível de concepção quer ao nível da execução e, por outro, garantir o reconhecimento institucional dessas inovações, situá-las num quadro normativo legal, torná-las socialmente visíveis e produtivas.” (1994: 38).

2.2 Liderança: Etimologia e Conceito

Teóricos da administração têm-se dedicado ao estudo da liderança desde o século passado até aos nossos dias. Assim sendo, esta problemática tem sido alvo de múltiplos estudos e significados, consoante a perspectiva em que é considerada, constituindo o termo mais utilizado no âmbito das organizações. (Katz e Kan, 1966 cit in Lück, 2009).

Não obstante os vários estudos, a tarefa de definir liderança continua a ser difícil e pouco consensual, existindo quase tantas definições, quantos os que a tentaram definir (Bento, 2008).

Centrando a nossa atenção neste conceito, verificamos que, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, a palavra liderança significa “chefia, orientação, direcção, governação” (idem: 391). Liderança pressupõe, assim, uma sensação de movimento, de acção. Jesuíno, por seu turno, refere que “liderança é o neologismo correspondente a líder, significando a *qualidade ou função de líder, governança*.” (2005: 7). Ao analisarmos a origem etimológica da palavra líder, concluímos que esta deriva do termo inglês *leader* e significa “guia, chefe, dirigente de forças [...]”. (Machado, 1995: 418). No entanto, se atendermos especificamente a estas definições em termos organizacionais, estas revelam-se incompletas, uma vez que resumem liderança a chafia e líder a chefe. (Bento, 2008).

Caracterizado por uma certa ambiguidade, o conceito de liderança transformou-se, ao longo do tempo, pressupondo a noção de uma *boa liderança*. (Carapeto e Fonseca, 2006). Segundo os autores, as principais divergências em torno do conceito

centram-se na forma como esta é exercida, ou seja, se a liderança deve ou não ser exercida de forma coerciva perante os seguidores e quais os meios utilizados para o fazer.

A natureza do conceito tem sido expressa de formas muito distintas. Barroso (1987) referiu-se a liderança como “a capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização.” (cit in Revez, 2004: 104). Já para Bass (1988), a liderança é “a capacidade de motivar os seus seguidores para que eles próprios sejam líderes.” (ibidem). Para Barbosa (1999), “a liderança consoma-se na passagem em cada elemento do *grupo* do seu *Eu* ao *Nós*” (cit in Revez, 2004: 106). Para Nye, a aceção mais comum relativamente à acção do líder “é a de alguém que guia os outros ou assume a responsabilidade por um grupo, o que implica seguidores que avançam na mesma direcção” (2009: 36). Quanto ao acto de liderar, o autor considera que não se trata de um indivíduo solitário que segue adiante dos outros, mas trata-se sim de alguém que mobiliza e ajuda um grupo de pessoas a estabelecer e a alcançar objectivos comuns. Define liderança de um grupo de pessoas como a “relação de orientação e mobilização de um grupo de seguidores” (ibidem).

Apesar da impossibilidade de uma definição unívoca do conceito, hoje os autores “são unânimes em reconhecer que a liderança envolve um processo de influência social (sobre um grupo de pessoas).” (Carapeto e Fonseca, 2006: 81).

Neste sentido, Gardner (1990) entende que a “liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objectivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores.” (cit in Bento, 2008: 33). Para Graça (1995) liderança é “a capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros” (ibidem). Também House et al (1999) refere que “liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros.” (ibidem).

Bass (1990), numa perspectiva ampla sobre liderança, define-a como “uma interacção entre dois ou mais elementos de um grupo que, muitas vezes, implica uma estruturação ou reestruturação da situação e percepções e expectativas dos membros.” (cit in Bento, 2008: 129).

Schein (1992) enfatiza o tema da cultura da organização como a principal missão da liderança, uma vez que esta deve actuar sobre ela de forma a mantê-la, alterá-la ou até mesmo destruí-la se necessário. (cit in Drummond, 2007). Deste modo,

considera que “a habilidade fundamental da liderança, seria portanto, a de iniciar o processo de mudança evolucionária, capaz de identificar aspectos desadaptativos e promover desenvolvimento e adequação.” (idem: 90). Também Hogan et al (1994) afirmam que, embora a liderança apresente formas e situações variáveis, trata-se de um processo de “persuasão eficaz de pessoas, no sentido de fazer com que elas deixem de lado, por um certo tempo, os seus objectivos particulares e se dediquem à realização de tarefas subordinadas a interesses gerais.” (idem: 82).

Sergiovanni (1995), por seu turno, considera que a liderança representa um processo baseado em acções orientadas por *um sentido de direcção*. (cit in Lück, 2009). Esta liderança “sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum” (Sergiovanni, 2004b: 173). Para o autor existe uma espécie de *seguidismo* dos comportamentos das pessoas que se destacam positivamente, mediante práticas e atitudes baseadas em “princípios de desenvolvimento, da proatividade, do compromisso com a realização de objectivos elevados e da competência em realizá-los” (Sergiovanni, 1995 cit in Lück, 2009: 36).

Reportando-se ao carácter complexo e dinâmico do papel da liderança, Krüger (1995) afirma que esta “só se torna efectiva quando houver a percepção de que a conduta do líder atende, ainda que parcialmente, às expectativas sociais, sendo pouco provável que a influenciação social venha a ser eficaz quando for significativa a distância entre a conduta actual do líder e a esperada pelos membros do grupo.” (cit in Drummond, 2007: 81). Assim se depreende que o líder tem uma *função de referência*, que pode suscitar nos outros o desejo de ser como ele. Assim sendo, cabe-lhe a responsabilidade de mobilizar, motivar e, acima de tudo, suscitar a admiração dos seus seguidores perante as suas capacidades e competências, pela sua coerência e dinamismo e pelos seus valores. (Tavares, 2004).

De igual modo, Vergara (2000) enfatiza a importância atribuída à influência que a liderança exerce na motivação das pessoas na concretização da visão, da missão e dos objectivos da organização num processo que se baseia no *talento* e na *energia humana* transcendendo as práticas habituais. (cit in Lück, 2009). Na base desta liderança encontramos factores determinantes e a ela associados, nomeadamente, a dedicação, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade, que se reúnem em torno da pessoa que revela capacidade para inspirar e influenciar os outros na consecução de objectivos comuns. (idem). Corroborando esta ideia, Bolívar (2003) afirma que “uma forma especial de

influência tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções) em função de tarefas e projectos comuns” (cit in Santos, 2007: 21).

Para Carapeto e Fonseca, a liderança é “uma qualidade que se aprende e desenvolve”. (2006: 85). Uma qualidade composta por variadas capacidades dinâmicas que ao serem combinadas potenciam os recursos humanos, fomentam a criatividade e a inovação, e conduzem a organização ao sucesso “num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos” (ibidem).

No entender de Goleman et al (2007), a liderança está directamente ligada à eficácia e ao sucesso, como reflexo das acções protagonizadas pelo líder, nomeadamente a estratégia, a visão e as ideias. E todas estas acções estão na base de uma *grande liderança* que se baseia nas *emoções*. Os autores acrescentam que o sucesso depende da forma como as coisas são feitas, isto é, “se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos não funcionará tão bem” (2007: 23). Consideram que o papel emocional do líder é o principal e também o mais importante, funcionando como *impacte emocional* do que o líder diz ou faz. Assim, o líder tanto pode encaminhar as emoções das pessoas numa direcção positiva, conseguindo um *efeito de ressonância*, uma vez que salienta o que as pessoas têm de melhor ou, pelo contrário, pode encaminhar as emoções numa direcção negativa, gerando um *efeito de dissonância* minando as bases emocionais que deixariam as pessoas brilhar e mostrando-lhes em contrapartida o caminho da hostilidade e do antagonismo. Logo, o líder deve maximizar os benefícios da *liderança primal*¹² encaminhando as emoções dos seguidores na direcção correcta contribuindo para isso a sua inteligência emocional. (idem).

Também na perspectiva de Lück, liderança representa “o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido da mobilização do seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objectivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, dos seus processos e das pessoas envolvidas.” (2009: 35).

Muitas outras posturas poderíamos aqui apresentar.

No entanto, enfatizamos a importância que esta problemática representa no seio das organizações em geral e da escola em particular.

¹² Uma das principais funções do líder e que consiste em dirigir positivamente as emoções dos outros. (Goleman, 2007: 25).

2.2.1 Caminhos da Liderança: Teorias e Estilos

A vasta literatura sobre liderança reflecte não só a diversidade de conceitos, como a diversidade de teorias, tipos ou estilos na tentativa de explicar este fenómeno social. (Lück, 2009; Bento, 2008). Estudos levados a cabo por vários autores ao longo de décadas foram determinantes para a percepção das influências contextuais do fenómeno. (Drummond, 2007). Similarmente sobre a acção do líder se têm dedicado muitos investigadores que o definem de formas distintas: “alguém que possui determinadas características inatas e adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere, [a alguém] que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.” (Bento, 2008: 1).

Segundo Costa (2000), a liderança pode ser encarada sob diferentes pontos de vista inerentes a três grandes concepções: a *visão mecanicista*, a *visão cultural* e a *visão ambígua*. No entanto, alerta que apesar dos desenvolvimentos que deram origem a cada uma delas, nenhuma é exclusiva da época a que se reporta nem totalmente colocada de parte ou substituída pela seguinte, existindo hoje seguidores fiéis. Também a OCDE (2001) definiu quatro modelos de liderança: *o modelo tradicional*, *o modelo transaccional*, *o modelo transformacional* e *o modelo integrador*.

Faremos um breve percurso sobre os caminhos da liderança ao longo do tempo, atendendo às posturas anteriormente enunciadas, propostas por Costa (2000) e pela OCDE (2001), em paralelo.

A *visão mecanicista* da liderança ganha consistência em meados do século XX, mais precisamente a partir dos anos 40¹³, até aos anos 80. Nesta visão, o líder era visto como uma pessoa com determinadas características inatas ou adquiridas através do treino, distinto de todos os outros, e que conseguia atingir os objectivos esperados independentemente da situação ou contexto. (Castanheira e Costa, 2007). Segundo Costa, liderar era entendido como “uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva os outros a atingirem determinados resultados pré-definidos. (2000: 16).

Rego (1998), por seu turno, reportando-se aos primeiros estudos sobre liderança, refere que “a ideia que os norteava era que algumas pessoas possuem traços de

¹³ Época que marca o início das preocupações académicas sobre a temática. (Costa, 2000: 16).

personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança.” (cit in Barreto, 2009: 16). De igual modo, Bento menciona que “os primeiros estudos sobre liderança realizados até à II Guerra Mundial pretenderam distinguir traços físicos (estatura, aparência), características da personalidade (auto-estima, estabilidade emocional, autoconfiança) e aptidões (inteligência, fluência verbal) que distinguissem entre os líderes e os não – líderes, entre os líderes eficazes e os ineficazes.” (2008: 37).

Esta *visão hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança* acompanhou as diferentes concepções e teorias organizacionais da época.

Em termos de modelos organizacionais mais conhecidos, esta visão situa-se “no quadro dos modelos formais de Bush, dos modelos racionais de Ellstrom, do modelo tradicional (ou da racionalidade técnica) de England.” (Costa, 2000: 17). Mais especificamente em relação às teorias da administração, esta visão pode ser equacionada num vasto leque de propostas desde as teorias clássicas (Taylor, Fayol e seguidores) até às teorias das relações humanas, comportamentais, perspectivas sistémicas até às da contingência. (idem).

Atendendo à distinção utilizada pela OCDE (2001) deparamo-nos com o primeiro modelo, ou seja, uma *concepção tradicional*, ligada ao paradigma da sociedade industrial, que enfatizava a relação superior/ subordinado e baseava-se numa liderança hierárquica. Considerava-se, também, que a partilha de poder diminuía a qualidade da liderança e enfraquecia o seu impacto. Logo, a função dirigente consistia essencialmente em dar ordens que deveriam ser obedecidas. Neste modelo, a liderança confundia-se com carisma, sendo este último entendido como “uma capacidade inata de influenciar as pessoas”. (Carapeto e Fonseca, 2006: 83).

Na perspectiva de Costa, em quatro décadas de evolução surgiram três orientações distintas: “os conceitos de *líder nato*, *líder treinado* e *líder ajustável*”. (idem: 17). O *líder nato* inclui-se na teoria dos traços onde é visto como alguém que, mais do que aprender a ser, nasce líder. Drummond (2007), por seu turno, refere que a abordagem dos traços de liderança enfatizava certas características da personalidade dos líderes. Assim, os defensores desta vertente asseguram que os líderes possuem características ou traços próprios, psicológicos, físicos, sociais e intelectuais, que quando indetificados, lhes deveriam garantir a ocupação dos *lugares chave* nas organizações. (Costa, 2000). Segundo Bento “reinava a ideia dos grandes homens com características inatas, que os implusionavam naturalmente para posições de liderança e lhes permitiam exercer eficazmente esse papel.” (2008: 37). Bilhim (2006) por seu

turno, refere que a teoria dos traços de personalidade do líder procura definir traços que discriminem os líderes dos não líderes, por forma a prever comportamentos que serviriam de apoio nos testes psicológicos destinados a seleccionar chefias. Na perspectiva de Lück, a teoria dos traços centrava-se na identificação dos líderes e das suas características e não em analisar processos de liderança em contextos sociais, logo, tratava-se “de uma teoria voltada para individualidades e não para processos sóciointeractivos.” (2009: 68).

Os anos 40 foram palco do desenvolvimento das perspectivas comportamentais, provocando a decadência da visão de *líder nato*, para dar lugar à *visão de líder treinado* onde se defende que “um líder pode e deve ser feito.” (Costa, 2000: 19). Deste modo, o entusiasmo presente nas teorias anteriores cai por terra, comprovando-se que os líderes não se fazem naturalmente por serem possuidores de uma determinada combinação de traços. (Bento, 2008; Nye, 2009). Assim, segundo Bilhim se na abordagem anterior tentou saber-se se alguém nascia líder, nesta abordagem “partindo do pressuposto que existem comportamentos específicos observáveis que distinguem o líder do não líder, interroga-se sobre o que é necessário para o formar.” (2006: 344). Esta nova abordagem permitiu a identificação de dois grandes tipos de orientação comportamental: “a orientação para a tarefa e a orientação para a relação”. (idem: 345).

Os autores das teorias comportamentais, defendendo o lado humano da liderança, dão lugar ao modelo, a que a OCDE (2001) designou de *transaccional*. Este modelo, reconhecendo as trocas necessárias entre líder e subordinados, visava recompensar os comportamentos apropriados e punir os comportamentos improdutivos. (Carapeto e Fonseca, 2006).

É já nos primórdios dos anos 50 que têm lugar uma série de investigações caracterizadas pelo intuito de identificar os comportamentos dos líderes eficazes na caracterização do seu estilo de liderança. Assim, os especialistas voltados para a abordagem centrada no *estilo*, pretendiam determinar o comportamento dos líderes em relação aos seus seguidores. (Nye, 2009). É, assim, necessário saber “o que faz o líder, a maneira como o faz, como se comporta, ou seja, o seu estilo de liderança.” (Costa, 2000: 19). Nesta perspectiva, os líderes podem ser treinados para assumirem *comportamentos padrão*.

É também de salientar algumas das propostas que surgiram na época, nomeadamente no campo educacional e pedagógico, como os conhecidos estilos de liderança de Kurt Lewin: o autocrático, o democrático e o liberal. Os seus estudos

evidenciaram como factores relevantes na análise do fenómeno da liderança os objectivos comuns, a situação enfrentada pelo grupo e as características de personalidade dos membros. (Drummond, 2007).

Embora nesta visão o líder não seja encarado de forma tão mecanicista como na anterior, mantém-se a procura de um *receituário comportamental* com o intuito de transformar os aprendizes a líderes em *heróis organizacionais, prontos a usar*. (Costa 2000). Contudo, a *visão de líder treinado* marca uma importante viragem nas concepções de liderança nas organizações porquanto reconhece a aprendizagem a que os líderes devem estar sujeitos, assim como os estudos levados a cabo enfatizam os comportamentos do líder e os processos de liderança. Deste modo, no decorrer dos anos 50 parece concluir-se “que a liderança também se aprende e que para isso é necessário conhecer os estilos de liderança.” (idem: 20).

Os anos 60 trazem consigo novas concepções sócio - organizacionais. Desenvolve-se a perspectiva de que “a liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.” (ibidem). Também Castanheira e Costa (2007) referem que a liderança passa assim a ser percebida numa perspectiva que enquadra o líder numa adaptação às circunstâncias e ao contexto da situação numa organização.

Segundo Costa (2000), esta nova forma de perceber a liderança aponta um caminho diferente às organizações, alterando o que se supunha ser a *solução adequada e única (the one best way)*, para o *it all depends*, tudo depende do contexto ambiental, das tecnologias e dos processos utilizados, dos comportamentos dos membros e da diversidade das organizações, traduzindo assim a relatividade das situações. A liderança insere-se num contexto mais vasto, não existindo um único estilo de liderança válido para qualquer situação, e cada situação, por sua vez, requer um tipo de liderança para alcançar a eficácia dos subordinados, aos quais o líder deve ajustar-se.

Para o autor, estas orientações enquadram-se na perspectiva de *líder ajustável*, que encontra a sua fundamentação na teoria da contingência consistindo, segundo dois dos seus fundadores (Lawrence e Lorsch¹⁴), em ajustar a organização às características do ambiente interno e externo. Esta perspectiva assenta, deste modo, na importância que

¹⁴ Os estudos de Lawrence e Lorsch “ajudaram a ilustrar a forma como envolventes e organizações estão relacionadas.” (Bilhim, 2006: 252).

cada situação e cada contexto assumem no comportamento do líder, ou seja “o controle que este exerce sobre os contextos.” (Costa, 2000: 21).

A abordagem contingencial encara a liderança como um fenómeno complexo que não pode ser compreendido apenas através do isolamento de determinados traços psicológicos ou comportamentos. Deste modo, “diversas abordagens tentam identificar as variáveis situacionais influenciadoras do sucesso de um determinado estilo de liderança.” (Bilhim, 2006: 347).

Nesta linha de orientação encontram-se, entre outras¹⁵, a *teoria da liderança* de Fiedler (1965, 1967), uma das teorias mais aceites, cujo modelo “postula que o desempenho dos grupos depende da interacção entre o estilo de liderança e a favorabilidade situacional.” (Shrivastava e Mitroff, 1984 cit in Bento 2008: 130). Com base nos seus estudos, Fiedler concluiu que o líder pode apresentar um dos dois estilos seguintes: liderança orientada para as tarefas ou para as relações, convencendo-se de que o indivíduo não pode assumi-las em simultâneo. Deste modo, para o autor, “o aspecto mais importante da liderança é combinar o estilo e a personalidade do líder com a situação em que o seu desempenho será melhor.” (ibidem). Assim, tal como todos os defensores das teorias situacionais ou contingenciais, afirma que “não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado o mais eficaz em qualquer situação, seja ela qual for.” (idem: 131). Noutras palavras, uma pessoa torna-se líder não apenas devido às qualidades da sua personalidade, mas também “em virtude da coexistência de vários factores situacionais da interacção entre o líder e os subordinados.” (ibidem).

Não obstante o novo enquadramento que estas orientações proporcionaram ao entendimento da liderança, pondo em causa um modelo rígido para torná-lo *mais à medida*, continuamos perante *uma visão mecanicista da liderança* assente em três vectores: a influência, o grupo e os objectivos. (idem).

É nos anos 80 que se apontam novos caminhos na forma de perceber a liderança nas organizações abalando a *visão mecanicista*, que vigorava até então, para dar lugar à *visão cultural da liderança*. Esta nova visão encara o líder como um *gestor de sentido*, aquele que tem em conta os valores e a missão para criar na organização *um sentido comum de identidade*, que através da mobilização das pessoas atende à consecução dos objectivos organizacionais. (Castanheira e Costa, 2007). Surge, segundo Costa (2000), o movimento da *Nova Liderança*.

¹⁵ A teoria *caminho-objectivo* de Robert House, o *Continuum da liderança* de Tannenbaum e Schmidt, a *teoria normativa* de Vroom, Yetton e Jago e a *teoria situacional da liderança* de Hersey e Blanchard.

É no quadro deste novo movimento que surgem várias teorizações sobre liderança baseados em pressupostos comuns, como a liderança transformacional em contraste com a liderança transaccional (Burns, 1978; Bass, 1985), a liderança carismática (House, 1977) e a liderança visionária, entre outras. (idem).

Também a OCDE (2001) nos apresenta o *modelo transformacional*, como novo paradigma, cujo aparecimento acontece, segundo Carapeto e Fonseca (2006), com o intuito de ultrapassar o peso, ainda excessivo, das regras formais do modelo anterior.

A questão da liderança passa a ser equacionada nos estudos sobre a cultura organizacional e o papel do líder passa a ligar-se mais a questões culturais e simbólicas, assim como aos processos de influência. (Costa, 2000). Assim, factores psicológicos, sociais, históricos, organizacionais e culturais são considerados na análise dos fenómenos de liderança, que passa a ser entendida como factor influente e influenciado pelas circunstâncias de tempo e de lugar e não como um papel fixo e definido por normas estáveis. (Drummond, 2007).

Denota-se uma grande evolução desde “as teorias tradicionais da liderança que descrevem os líderes em termos de tarefas e de comportamentos orientados para as pessoas, [para] as teorias de liderança transformacional [que] descrevem os líderes em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, criando e mantendo uma imagem positiva nas mentes dos seguidores” (Carapeto e Fonseca, 2006: 83).

É hoje, na chamada pós-modernidade, que se altera o modo de encarar e gerir as organizações. Antes entendidas como unidades homogéneas e estáveis, devidamente estruturadas, com objectivos bem definidos, numa adequação mecânica entre meios e fins, numa lógica de coerência e racionalidade, são agora encaradas como flexíveis e instáveis, dependentes da conjectura externa, que fazem aumentar a incerteza, a desordem e a desarticulação interna, dando lugar a uma necessidade constante de reestruturação e redefinição das suas estratégias. Similarmente, as pessoas assumem hoje um papel estratégico fundamental, que caracterizado pelo conflito e pelo jogo de interesses, de poder e de influências não é compatível com a ordem tradicional. (Costa, 2000).

Este novo enquadramento das organizações encontra a sua fundamentação nos diversos desenvolvimentos da análise organizacional, em perspectivas teóricas como *a anarquia organizada*, *os modelos micropolíticos*, *a teoria do caos*, entre outras, que vieram romper com o *paradigma da racionalidade técnica*. (idem).

A liderança é também reequacionada e inserida nas novas concepções. O líder, na organização instável e imprevisível, é visto como um actor/gestor de conflitos que utiliza o seu poder e maneja processos de influência num cenário caracterizado pela incerteza, complexidade e ambiguidade. (Castanheira e Costa, 2007). Para Costa, surge o enquadramento da *visão ambígua da liderança*, entendida “como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais” (2000: 25).

O mesmo autor refere que alguns aspectos significativos justificam esta liderança dispersa na organização, dos quais salientamos a participação, a auto-liderança, a valorização do trabalho distribuído por equipas que se auto-gerem, o importante papel das lideranças intermédias, a existência e o reconhecimento de líderes informais, a distinção de conceitos como liderança e gestão, autoridade e liderança, sendo que esta última não se situa exclusivamente ao nível das posições mais elevadas da organização. (idem).

Finalmente, Costa refere que, no enquadramento da *visão ambígua da liderança*, é mais ajustável à realidade de hoje falarmos de lideranças e não de liderança, de líderes e não de líder porquanto esta visão “dá-nos conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e actores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade”. (idem: 26).

Segundo a OCDE (2001) surge o *modelo integrador* que, para além de inspirar os funcionários, enfatiza a partilha de poder. Para Carapeto e Fonseca, este modelo advoga, assim, “uma mudança constante, novos modos de comunicação e a partilha horizontal de autoridade e responsabilidade.” (2006: 84). Estes autores consideram que a liderança integradora interessa particularmente aos dirigentes do sector público porquanto operam em contextos e ambientes organizacionais dependentes de factores externos, nomeadamente políticos.

Para Drummond (2007), a liderança nas organizações deve assumir um carácter moderador e facilitador, capaz de promover um clima de confiança e de colaboração, e não considerada como variável de causa directa. Já para Bento (2008) é extremamente importante equacionar que a liderança *é uma função de qualidades pessoais e da situação específica* e, porque as situações se alteram constantemente, os líderes têm que ser, acima de tudo, *agentes de mudança*.

Nye, por seu turno, refere que definir uma boa liderança é muito difícil dado o seu carácter indeterminado e contingente, no qual “diferentes modos de agir podem ainda assim conduzir a um mesmo resultado”. (2009: 43). Salienta também que a liderança certa depende de cada situação e enfatiza a capacidade de mobilizar um grupo como uma *arte de previsão*, que varia de acordo com as circunstâncias, não descurando contudo a possibilidade de ser estudada e aprendida.

Para Carapeto e Fonseca (2006), a liderança é hoje uma actividade ou um processo que pode ser descrito e adquirido e não propriamente uma característica da personalidade. É em grande medida um processo de influência centrado nas relações humanas que pressupõe uma colaboração voluntária entre líderes e seguidores. Mais do que atender às competências tradicionais ligadas à gestão e à tomada de decisões, engloba um trabalho inovador na forma de conduzir as pessoas e de ganhar a sua confiança na construção de significados comuns.

Das várias possibilidades de modelos, salientamos o facto de não existirem barreiras rígidas entre eles, nem estilos puros de liderança. Verificamos que cada teoria de liderança oferece uma contribuição significativa para o entendimento deste fenómeno social. Cada uma delas apresenta um apelo diferente, consoante a perspectiva que adopta. Por isso, apresentam também limitações porquanto traduzem a realidade parcialmente. (Lück, 2009).

Deste modo, a liderança deve ser encarada numa perspectiva ampla, dinâmica e abrangente “de modo a combinar as diferentes perspectivas, uma vez que todas e cada uma delas apresentam a sua contribuição significativa.” (idem: 92). Ao líder cabe-lhe assumir os estilos ou perspectivas que melhor traduzam a sua postura perante determinadas situações e contextos, perante as suas características individuais, as suas funções, assim como perante as características do meio onde opera, as características dos elementos que integram o grupo de trabalho e as relações que estabelecem.

2.2.1.1 Liderança Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*

Das várias teorias desenvolvidas ao longo do século XX, a liderança transformacional adquiriu particular importância. É na década de 80 que esta surge aliada ao que muitos autores consideram um novo paradigma, em contraste com a liderança transaccional. Assim, dando seguimento ao enfoque situacional, surge o

movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, onde se procuram integrar os aspectos da personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os elementos do grupo. As decisões são agora partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente.

É, no entanto, Burns¹⁶ que, em 1978, na sua obra *Leadership*, prepara o cenário para a evolução do conceito de liderança transformacional. (Stewart, 2006). Também House, um ano antes, numa análise histórica sobre as características de grandes líderes de todos os tempos, recupera o termo *carisma*, muitas vezes equiparado à designação *transformacional*.

Por seu turno, Bass (1985) e Avolio (1993) retomaram as propostas iniciais de Burns, desenvolvendo estudos exaustivos sobre os dois tipos principais de liderança propostos: Transformacional e Transaccional. (Drummond, 2007). Os autores, nas suas investigações sobre o conceito de liderança, comparam os comportamentos presentes nos dois tipos de liderança referidos. Assim, enquanto “os líderes transaccionais determinam o que os subordinados precisam para realizar os seus próprios objectivos e os objectivos da organização” (Bass, 1985 e Avolio, 1999 cit in Bento, 2008:1), os líderes transformacionais “motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar” (Bass, 1985 cit in Bento, 2008: 1). Os líderes transformacionais são também aqueles que elevam o interesse e a importância das tarefas, fazendo com que líder e seguidores transcendam os seus interesses pessoais em prol da equipa, da organização ou de uma política mais ampla, elevando o nível das necessidades “para as necessidades mais altas, como a auto-realização.” (Bento, 2008:1).

Na última década, Bass e Avolio (2004) têm-se dedicado ao estudo da liderança propondo uma nova abordagem denominada “*full range* de liderança, onde o comportamento de liderança variava de um continuum de liderança laissez-faire (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar) à liderança transaccional e à liderança transformacional”. (cit in idem: 2).

Embora os estudos iniciais de Burns e Bass se alicerçassem nos mesmos tipos de liderança, algumas diferenças são apontadas perante as perspectivas que defendem. Segundo Bento “enquanto Burns considera as práticas de liderança transformacional e transaccional como extremos opostos de um *continuum* (essencialmente formas de

¹⁶ Em 2003 James Macgregor Burns apresenta uma nova obra intitulada *Transforming Leadership: A New Pursuit of Happiness*, onde apresenta novos desenvolvimentos em relação à primeira obra. Nesta última, apresenta simultaneamente o trabalho dos grandes líderes mundiais enquanto sugere maneiras de transformar os líderes transaccionais em líderes transformacionais. (Stewart, 2006).

liderança mais e menos eficazes) Bass oferece uma concepção bastante diferente, numa teoria de liderança de dois factores: formas de liderança transaccional e transformacional [...] constroem-se um no outro.” (ibidem). Assim, para Bass e Avolio (2004) estes dois modelos de liderança, transformacional e transaccional, complementam-se. Bass refere também que ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas, ou seja, o estilo de liderança transformacional pode ser eficaz “em períodos de fundação organizacional e de mudança e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis. (Rego e Cunha, 2004 cit in Bento, 2008: 2).

Bass e Avolio desenvolvem um questionário (MLQ)¹⁷ procurando avaliar os comportamentos do líder através das percepções dos seguidores, cujo objectivo principal seria caracterizar e identificar os tipos de liderança já referidos (*transformacional, transaccional e laissez-faire*).

Outros estudos são levados a cabo e demonstram que existem semelhanças entre a liderança transformacional num ambiente escolar ou num ambiente de empresa. (Leithwood e Jantzi, 1990 cit in Bento 2008: 3).

Os estudos dirigidos por Leithwood (1994) dedicam-se ao modelo de liderança transformacional nas escolas. Segundo este modelo, a liderança transformacional conceptualiza-se em sete dimensões: “construção de uma visão para a escola, estabelecer objectivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.” (cit in ibidem).

Vamos, no entanto, numa análise mais detalhada, caracterizar os três tipos de liderança - *transaccional, transformacional e laissez-faire* - considerando a opinião de vários autores.

Assim, na sequência dos estudos de Burns, surgem os de Bass que se refere à liderança *transaccional* como um novo estilo de liderança que “incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efectivo.” (Kinicki e Kreitner, 2006 cit in Bento, 2008: 2). Também Drummond (2007) refere que a relação que se estabelece entre líder e seguidores é baseada em transacções mutuamente

¹⁷ *Multifactor Leadership Questionnaire*.

benéficas, ou seja, o líder motiva os seus seguidores pelo apelo que faz aos interesses próprios e baseia o seu poder na autoridade que lhe advém da posição hierárquica.

Bass e Avolio, parafraseando Burns, descrevem os líderes transaccionais como aqueles que: “recognize what their associates want to get from their work, and try to see that they get it, if their performance so warrants; exchange rewards and promises of reward for appropriate levels of effort; respond to the needs and desires of associates as long as they are getting the job done.” (2004: 17).

Os mesmos autores consideram que a *liderança transaccional* pode ser encarada segundo diferentes formas:

“In its more constructive form, transaccional leadership is supplemented by working with individuals and/or groups, setting up and defining agreements or contracts to achieve specific work objectives, discovering individuals` capabilities, and specifying the compensation and rewards that can be expected upon successful completion of the tasks. In its corrective form, it focuses on actively setting standards. In its passive form, it involves waiting for mistakes to occur before taking action. In its active form, there is closely monitoring for the occurrence of mistakes. In either its passive or active form, it focuses on identifying mistakes.” (2004: 3).

Para Castanheira e Costa (2007), este tipo de liderança baseia-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, consoante o resultado perante os objectivos determinados *à priori*. Consideram que a *liderança transaccional* difere da *liderança transformacional* na medida em que “o líder apenas indica quais os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas.” (idem: 144). Deste modo, este tipo de liderança focaliza a sua atenção no líder como superior e no seguidor como seu dependente, numa relação que enaltece o conformismo em detrimento da criatividade perante os desafios e as metas determinados pela realidade organizacional.

Os referidos autores, baseando-se nos estudos de Bass e Avolio (2003 e 2004), identificam na *liderança transaccional* duas componentes ou áreas que reflectem os comportamentos dos líderes: **a recompensa pelos objectivos atingidos** (CR – Contingent Reward) e a **gestão por excepção activa** (MBEA – Management by Exception Active). Assim, nos comportamentos de recompensa pelos objectivos atingidos “a acção de liderança é baseada numa troca entre algo que o líder pode oferecer face a um determinado comportamento assumido pelos outros, não implicando qualquer transformação de ideias ou de valores.” (Bento, 2008: 6).

Na gestão por excepção activa, o líder actua apenas quando as coisas correm mal ou se distanciam do esperado. Segundo Bento, “as acções de correcção ocorrem através de uma atitude de procura e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção em crise – activa) ou então podem dizer respeito a uma postura mais reservada do responsável, que só toma medidas de resolução dos problemas quando estes efectivamente ocorrem (intervenção em crise – passiva).” (2008: 6). Acrescenta que qualquer uma destas práticas provoca nos colaboradores uma *baixa vontade em assumir riscos* por recearem as reacções negativas de quem chefia.

Para Bento (2008), a *liderança transformacional* estabelece uma relação entre líder e seguidor que vai para além da troca de propósitos e recursos, elevando os envolvidos numa mudança efectiva para melhor. Assim, esta liderança torna-se moral porquanto “eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação de ambos.” (idem, 2008:2). Para Bass e Avolio o líder transformacional difere do líder transaccional,

“by not merely recognizing associates’ needs, but by attempting to develop those needs from lower to higher levels of maturity. Transformacional leaders engage the full person so that associates are developed into leaders. Such leadership can occur top-down, but also can occur between two associates, and bottom-up where someone influences his or her leader to reconsider the focus, mission, or vision her or she is pursuing.” (2004: 17).

Segundo Castanheira e Costa (2007), a *liderança transformacional* comporta uma forte componente pessoal porquanto os líderes motivam os seus seguidores, inspirando-os e introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo assim a consecução dos objectivos suportados por valores e ideais. Para Bass (1985, 1995) do ponto de vista dos seguidores, a *liderança transformacional* provoca “confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, e estão motivados a fazer mais do que aquilo que esperavam fazer.” (Rego, 1997 cit in Teles, 2009: 37). Deste modo, os líderes transformacionais

“become a source of inspiration to others through their commitment to those who work with them, their perseverance to a mission, their willingness to take risks, and their strong desire to achieve. [...] They believe in promoting continuous people improvement. Transformational leaders stimulate their associates to view the world from new perspectives [...]. Associates trust their transformational leaders to overcome any obstacle, because of their hard work, their willingness to sacrifice their self-interest, and their prior successes.” (Bass e Avolio, 2004: 28).

Com efeito, o líder transformacional é alguém que é respeitado pelos seus seguidores, que inspira confiança constituindo um exemplo a seguir. É um líder proactivo e cujo comportamento motiva e desafia os seguidores a superarem os seus próprios limites na procura de soluções criativas para a resolução dos problemas. O líder transformacional é, assim, aquele que orienta, que indica o caminho, que define a realidade organizacional através de uma visão e que cumpre a missão baseando-se nos valores nos quais a organização deve basear a sua acção. Este líder é capaz de mobilizar os seguidores aumentando o seu compromisso “para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns, ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcance das metas organizacionais.” (Castanheira e Costa, 2007: 143).

Também Bento refere que os líderes que actuam com base numa liderança transformacional podem produzir mudanças organizacionais e resultados significativos, uma vez que este tipo de liderança “estimula níveis mais altos de motivação intrínseca, confiança, compromisso e fidelidade dos seguidores.” (2008: 3).

Para Lück, a *liderança transformacional* encontra-se fortemente inclinada para os valores, a integridade, a confiança e um sentido de verdade, adoptado por todos os membros da organização que por sua vez “oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo.” (2009: 45). Assim, esta liderança que transforma acontece em torno de uma mudança *no modo de ser e de fazer a organização*, nomeadamente nas suas práticas, nos processos, na organização do trabalho, na interacção das pessoas e na definição do seu papel. Para a autora, esta liderança está patente num *novo estado de consciência* dos envolvidos, ou seja, a liderança transformacional baseia-se nas *forças internas da organização*.

Segundo Drummond, os autores Bass (1985) e Avolio e Bass (1990 e 1993) associam quatro áreas de comportamentos na *liderança transformacional*, ligadas a altos níveis de satisfação dos seguidores e do sucesso organizacional: “ **influência idealizada** (carismática) – reflectindo níveis extremamente altos de competência do líder, confiabilidade ou ambos; **motivação inspiracional** – envolvendo a articulação dos objectivos do grupo em termos emocionais, morais ou visionários; **estimulação intelectual** – encorajando para novos desafios; **consideração individual** – evidenciando a capacidade do líder de entender as necessidades e objectivos particulares de cada um dos liderados.” (2007: 95). Também Stewart (2006) e Bento (2008) se posicionam face às quatro áreas propostas por Bass (1998) e destacam a influência

idealizada como aquela que representa o nível mais elevado da liderança transformacional onde os líderes são modelos, são respeitados e admirados pelos seus seguidores.

Na motivação inspiracional, os líderes comunicam claramente as expectativas e demonstram um compromisso com as metas traçadas e uma visão partilhada. Os líderes são percebidos como pessoas obstinadas, com muita energia e capacidade de iniciativa, “evidenciando uma grande confiança quanto à possibilidade do grupo ter um futuro melhor.” (Bento, 2008: 5). A motivação inspiracional representa, assim, a capacidade do líder em transmitir um significado e um desafio às tarefas a realizar de modo a motivar e inspirar os elementos do grupo.

Na estimulação intelectual, por seu turno, os líderes transformacionais solicitam activamente novas ideias e novas formas de fazer as coisas. Estes líderes estimulam também os outros a serem inovadores e criativos no trabalho, “questionando os princípios adoptados, reformulando os problemas existentes e dando novas sugestões sobre a realização das tarefas.” (Bento, 2008: 6). No ambiente que se instaura não há espaço para a crítica e para a falta de abertura às novas ideias, “pois a originalidade é um valor importante promovido pelo líder, que reage com naturalidade ao surgimento de propostas distintas das suas.” (ibidem).

Por fim, a consideração individual “está relacionada com os relacionamentos individuais dentro do grupo, procurando-se verificar a existência de uma preocupação com as necessidades de realização pessoal e profissional, dos colaboradores. (ibidem). Os líderes criam um clima favorável, onde as diferenças individuais são respeitadas. As interacções com os seguidores são encorajadas e os líderes estão conscientes das preocupações individuais.

Castanheira e Costa (2007), baseando-se nos diversos estudos de Avolio e Bass (2004) e Bass e Avolio (2003), apresentam ainda uma quinta área que se baseia nos **comportamentos de influência idealizada** (IIB - idealized influence behaviors). Esta área está relacionada com os comportamentos assumidos pelo líder nas suas opções concretas perante os colaboradores e revelam o seu verdadeiro empenho na concretização das metas finais. Estes líderes têm a preocupação em cumprir determinados padrões éticos e morais, assim como enfatizam o sentido colectivo de missão da organização. (Avolio e Bass, 2004).

Por último, a liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de liderança ou seja “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e

abdicando da sua responsabilidade e autoridade.” (Antonakis et al 2003 cit in Castanheira e Costa, 2007: 144). Esta ausência do exercício de liderança traduz-se normalmente por uma ineficácia dos resultados obtidos. Também, ao contrário dos outros dois tipos de liderança, na liderança *laissez-faire* não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objectivos definidos porquanto o responsável pela organização “não assume qualquer plano de acção e adia tomar decisões importantes.” (Bento, 2008: 7). Para o referido autor, “o estilo de liderança *laissez-faire* é simplesmente a negação da liderança.” (ibidem).

Neste tipo de liderança, Avolio e Bass (2004) e Bass e Avolio (2003) associam duas áreas de comportamentos: **gestão por excepção passiva** (MBEP – Management by Exception Passive) e *laissez-faire*. (cit in Castanheira e Costa, 2007). Na área de gestão por excepção passiva denota-se uma grande passividade por parte do líder. Este é simultaneamente passivo e reactivo, actuando apenas quando os problemas se tornam sérios. Caracteriza-se pela negação da acção, ou seja, mesmo que a execução das tarefas ocorra de forma incorrecta e inadequada, mesmo que as metas não estejam a ser cumpridas, ele não actua. Segundo os autores, esta área ou categoria correlaciona-se negativamente com a performance organizacional.

Por sua vez, a área *laissez-faire* tem, segundo os autores, um impacto muito negativo no desempenho organizacional, porquanto representa a total ausência de liderança. É comum verificarem-se comportamentos como estar ausente quando precisam dele, “evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção.” (Castanheira e Costa, 2007: 149).

2.3 Liderança nas Organizações

O debate sobre a liderança no sector público tem acompanhado o debate sobre a liderança em geral, não podendo dissociar-se da evolução que acontece abruptamente em todas as áreas da sociedade. Deste modo, face aos novos desafios de mudança, as organizações mudaram alterando também a vontade dos seus membros que anseiam em participar na tomada de decisões, na partilha de responsabilidades, reflectindo os princípios das organizações democráticas.

A era do conhecimento altera de forma substancial a forma de exercer a liderança. Não basta assumi-la como um factor importante da gestão e da tomada de decisões na organização, mas considerá-la para além das competências tradicionais. A organização passa a ser encarada como um sistema de acção concreta onde os actores aprendem a (re)organizar os novos modos de relação e as novas formas de acção colectiva. (Barroso, 2005). Surge a organização que aprende “através de um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que de um modo mais ou menos profundo e perdurável, [e que] modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola.” (idem: 190).

É neste contexto que a necessidade da liderança se faz sentir, sendo unanimemente considerada como factor crucial para o sucesso das organizações. (Nóvoa, 1990; Carapeto e Fonseca, 2006). Para Fullan, a cultura da complexidade, onde as emoções se intensificam, remete para a liderança o importante papel de “mobilizar a capacidade colectiva de desafiar as circunstâncias mais difíceis.” (2003: 136). Salienta ainda que a diferenciação entre a liderança eficaz ou ineficaz, neste contexto de mudança, será avaliada “não pelo líder que é, mas pelo *tipo de liderança que produz nos outros.*” (idem: 137).

A visão de uma liderança partilhada ganha consistência e a acção do líder passa pela capacidade em saber geri-la. Segundo Nye, “para testar a qualidade de um líder temos de determinar se o seu contributo torna o grupo mais eficaz no estabelecimento e cumprimento dos objectivos comuns.” (2009: 39). Assim, para o autor, a liderança não tem de ser exercida por um só indivíduo e os objectivos podem ser determinados pelo grupo, no entanto, aquilo que define a liderança é, sem dúvida, “o poder de orientar e mobilizar outras pessoas com vista à realização de um determinado fim.” (idem: 38).

Introduzindo desta forma a liderança pela autoridade formal e a liderança informal, o autor afirma que por vezes não são aqueles que detêm os cargos formais que lideram verdadeiramente, mas aqueles que muitas vezes não possuem qualquer cargo, porquanto no processo de liderança não importa apenas aquilo que somos, mas também o que fazemos. Deste modo, as funções da liderança em benefício de um grupo devem “criar sentido e objectivos, reforçar a identidade e a coesão do grupo, estabelecer a ordem e mobilizar o trabalho colectivo” (ibidem). Aludindo, uma vez mais, a esta diferenciação entre liderança formal e informal, Drummond esclarece que enquanto a primeira emerge da estrutura de poder e controlo da organização, a segunda é fruto da legitimação que lhe é conferida pelos liderados. (2007: 80).

No dizer de Carapeto e Fonseca (2006), a liderança surge hodiernamente como uma actividade ou um processo de influência centrado nas relações humanas, inerente a qualquer pessoa. Processo este que, imbuído numa cultura de colaboração voluntária entre líder e seguidores, cria uma coesão capaz de ajudar um grupo a seguir em frente, a atingir objectivos partilhados ou a implementar uma visão partilhada.

2.3.1 Liderança *versus* Gestão

A liderança e a gestão¹⁸ são conceitos polissémicos que usufruem de diferentes interpretações e perspectivas. Com efeito, os conceitos surgem muitas vezes associados entre si, considerados equivalentes, completamente diferentes, ou por vezes confundidos.

No entanto, importa problematizá-los e conhecer as motivações na base dos diferentes posicionamentos e esclarecer a importância de cada uma destas funções.

Durante algum tempo, alguns autores mantiveram a distância entre estes conceitos atribuindo-lhes funções diferenciadas. Por esta razão, Bennis, Kotter, Saleznick, traçaram uma fronteira para distinguir o gestor do líder considerando que a pessoas diferentes competem funções também muito diferentes, que não podem ser desempenhadas pela mesma pessoa. (cit in Tavares, 2004). Na perspectiva destes autores existem algumas diferenças fundamentais que opõem estes conceitos. Assim, consideram que a liderança é o sistema de acção apropriado para lidar com a mudança e a gestão é o sistema de acção para lidar com a complexidade. Enquanto a liderança encara a mudança permanente nas organizações com uma capacidade constante de adaptação, de deitar fora o velho e de inovar; a gestão, por seu turno, cria a ordem onde o gestor assume a responsabilidade. Liderar é criar uma nova visão que sirva os interesses das pessoas em causa e gerir é pôr em prática as acções necessárias para realizar a nova ordem, ou seja, planear, organizar, coordenar e controlar. Deste modo, liderar significa criar nos outros adesão à nova visão, alinhar os interesses das pessoas e mobilizá-las. Gerir pressupõe distribuir objectivos, atribuir funções, coordenar os esforços dos colaboradores, atingir os resultados pretendidos, contratar pessoas, atribuir metas e delegar responsabilidades. Na verdade, enquanto liderar corresponde ao acto de

¹⁸ O termo direcção surge em substituição ao termo gestão para os autores que utilizam a terminologia da administração pública (Carapeto e Fonseca, 2006).

motivar e contribuir para a satisfação das necessidades dos seguidores, aumentando o potencial das pessoas e fazer dos seguidores líderes, gerir é recompensar as pessoas segundo o seu resultado. Por fim, enquanto o líder é intuitivo, o gestor é analítico. (Tavares, 2004).

Em breves palavras, segundo Teixeira (1995), se o líder põe em prática a arte de influenciar os outros, já o gestor, segundo Duluc (2001), põe em prática a arte de fazer trabalhar os outros (cit in Carapeto e Fonseca, 2006).

No entanto, outros autores, discordando desta perspectiva, mantêm a separação das funções, embora encarem os conceitos como conciliáveis, deitando por terra a barreira que hipoteticamente os separa. Assim, Kutter (1996) defende a importância que a liderança detém no actual contexto de mudança, mas enfatiza simultaneamente a gestão, evidenciando a necessidade de ambas como “sistemas complementares de acção”. (cit in Bento, 2008: 36). Segundo Carapeto e Fonseca, enquanto a direcção pressupõe uma actuação rígida num sistema formal, a liderança distingue-se pela “coragem de inovar e pela capacidade de entusiasmar os outros, ou seja, de mobilizar os outros em torno de projectos partilhados.” (2006: 81).

Segundo Donnelly (2000), a liderança é uma componente da gestão e “consiste na capacidade de persuadir outros a prosseguirem com entusiasmo os objectivos propostos” (cit in Ferreira, 2001: 9). Sublinha a importância do factor humano, como chave na motivação e influência sobre um grupo, e defende que “todas as organizações, independentemente da sua dimensão, desejam ou procuram criar gestores que sejam simultaneamente líderes.” (ibidem). Também Tavares (2004) considera que estas duas funções são compatíveis. Assim, na tentativa de esbater a barreira que as separa, afirma ser desejável que o gestor exerça uma função de liderança na sua equipa. Para isso, refere que ao gestor, como construtor da equipa, compete escolher bem os seus colaboradores, em função das suas competências, formá-los, treiná-los e desenvolver um espírito de coesão. Por seu turno, ao gestor, enquanto líder, “cabe-lhe proporcionar à sua equipa uma nova e apelativa visão dos objectivos a prosseguir. O líder vê normalmente mais além, mais rápido: vê o novo que ainda não foi visto por ninguém.” (idem: 139).

Ao invés, outros autores consideram a liderança mais abrangente do que a gestão, visto que a segunda “pode ser entendida como uma particularidade do exercício da liderança e em que sobressai a consecução dos objectivos organizacionais” (Ferreira, 2001: 9). Deste modo, “a liderança acontece sempre que o indivíduo procura influenciar

o comportamento de uma pessoa ou de um grupo.” (ibidem). Quanto à gestão, “entendem-na como o alcance de objectivos organizacionais, através de um processo de liderança.” (ibidem).

Equilibrando estas duas vertentes, Jesuíno (2000) compara e associa estes dois conceitos numa mútua relação de dependência: “a liderança desenvolvida ao nível operacional pode ser entendida como o contributo da actividade da gestão. Em contrapartida, a nível da gestão de topo, a liderança deve sobressair como actividade primordial” (cit in Ferreira, 2001).

Por outro lado, Lück (2009) considera que embora os conceitos se *sobreponham e correspondam amplamente* não existe uma *correspondência completa*. Ou seja, “a gestão pressupõe o exercício da liderança, sem a qual não se realiza, porém é mais abrangente que esta.” (idem: 25). Nesta ordem de ideias, acrescenta que não existe gestão sem liderança uma vez que a última se transforma num modo de ser da primeira. Por outro lado, poderão ocorrer experiências de liderança que não correspondam a trabalho de gestão. (idem).

Fullan, por seu turno, não sendo adepto da diferenciação dos conceitos, considera existir uma sobreposição dos mesmos e defende a necessidade de utilização de qualquer uma destas qualidades. Porém, realça que a liderança apresenta uma diferença: “é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.” (2003: 14). Considera que é necessário encontrar uma liderança preocupada não só em resolver problemas difíceis, mas uma liderança que desafie para a resolução dos mesmos, pois é a partir deles que se constroem novos caminhos. Similarmente, Heifetz (1994) refere que mobilizar as pessoas para a resolução de problemas complicados é uma das bases da liderança. (cit in Fullan, 2003).

Em suma, liderança e gestão representam dois processos ou funções distintos. Segundo Bento, “a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva.” (2008: 37). No entanto, esclarece que nenhuma delas detém maior importância em relação à outra, sublinhando a importância de ambas. O autor clarifica ainda que a necessidade crescente de mais liderança não minimiza a importância da gestão, mas reafirma a distinção dos processos que os envolvem. Assim sendo, embora a liderança e a gestão envolvam processos diferentes, estes poderão ser efectivamente aplicados pela mesma pessoa, simultaneamente ou em separado. Ou seja, um administrador que tente

implementar a mudança pode ser um líder, não porque o cargo que ocupa o determina, mas pela natureza do seu comportamento *enquanto ocupante dessa posição*. (idem).

2.4 Liderança em Contexto Escolar

No actual contexto de rápidas e constantes mudanças, a garantia de uma resposta concertada perante os novos desafios parece estar na construção de lideranças que no seio da administração escolar funcionem como importantes variáveis inerentes ao funcionamento da escola.

Vários estudos desenvolvidos no âmbito da eficácia e da melhoria das escolas têm reforçado a importância da liderança escolar como um dos factores primordiais ao seu desenvolvimento. Exige-se assim à liderança e à gestão das escolas, líderes com habilidades e conhecimentos técnicos, comprometidos e competentes para responder às exigências cada vez mais complexas da sociedade. (Stewart, 2006).

Para Carapeto e Fonseca (2006), a liderança hoje continua a deter um papel fundamental nos esforços de modernização e melhoria. No entanto, a era do conhecimento, apesar de renovar a sua importância, exige-lhe uma mudança de carácter subjacente à sua eficácia. Para Deming (2000), a transformação da liderança ocorre sob a direcção de um líder que, para além de deter o conhecimento, detém a personalidade e o poder de convencer. (cit in Carapeto e Fonseca, 2006).

Contudo, importa considerar que a liderança em contexto escolar é necessariamente diferente da liderança noutros contextos. Embora reconheçamos à escola especificidades organizacionais que a diferenciam de outras organizações, também é certo que esta depende dos modelos de análise organizacional importados de outros contextos. (Costa, 2000).

Segundo Sergiovanni, as escolas partilham “com outras organizações requisitos comuns de gestão que assegurem o cumprimento de objectivos organizacionais básicos” (2004b: 172). Para além disso, as escolas têm de preparar a “resposta às realidades políticas singulares que enfrentam.” (ibidem). Deste modo, as especificidades da organização escolar estão directamente ligadas à *singularidade da sua missão*, isto é “uma missão essencialmente pedagógica e educativa”. (Costa, 2000: 27).

A liderança traz ao director de escola a possibilidade de expandir a sua acção e não se limitar à dimensão administrativa. O líder, é assim, o protagonista de um processo complexo de desenvolvimento e de transformação, pelo qual a escola, cada vez

mais dinâmica, deverá passar. O exercício da liderança permite também a passagem de uma orientação baseada no estabelecido formalmente para a criatividade, a inovação, a resolução de problemas, *num constante movimento de realização*. Ou seja, a liderança promove “o espírito de desenvolvimento humano e dos seus processos sociais no contexto da escola” (Lück, 2009: 143).

É também como um instrumento de aprendizagem que a liderança ganha relevo na vida organizacional da escola. Deste modo, o líder escolar, ao manter uma abertura permanente para aprender, reflecte sobre a experiência como forma de desenvolver as pessoas e a própria organização. O seu papel excede, em larga medida, a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas da organização, para se envolver intensamente tendo em conta os princípios e valores, crenças e necessidades da comunidade onde se insere. (idem).

Em Portugal as teorias de liderança acompanham a evolução geral. No entanto, as lideranças escolares vivem na ambiguidade de, sendo eleitas democraticamente na escola, terem de impor decisões oriundas da administração.

É de salientar que, pelo menos no discurso das medidas que têm acompanhado as reformas do sistema educativo, tem-se generalizado a convicção “de que a qualidade e eficácia de uma instituição escolar são fruto de uma mudança cultural na gestão das escolas e não impostas pela força coerciva dos normativos”. (Revez, 2004: 96). Não obstante estes discursos que apelam para uma mudança cultural da gestão e administração escolar, enquadrada numa perspectiva de autonomia, participação, descentralização e envolvimento daqueles que constituem a comunidade educativa, verifica-se ainda alguma incoerência entre este discurso e as decisões políticas que têm sido tomadas. (Carapeto e Fonseca, 2006).

Também no exercício da liderança se verificam algumas incoerências porquanto em alguns casos esta continua directamente associada à ocupação de um cargo, sendo a ocupação do mesmo que “determina a liderança e não a competência necessária para ocupá-lo.” (Lück, 2009: 38). Nestes casos, a liderança é institucionalizada pelas responsabilidades formais ao mesmo tempo que legitima um determinado poder de influência. Trata-se de uma liderança, por vezes, autoritária, cuja responsabilidade se centra na chefia e desresponsabiliza os restantes colaboradores, uma vez que estes são levados a seguir o que já foi definido centralmente. (idem).

Formosinho e outros referem que em contexto escolar, um líder *inflexível, autoritário, inacessível e esquivo a conflitos* provoca uma atitude reactiva, quando

deveria procurar uma atitude proactiva por parte dos professores. Assim, estes revelam-se mais preocupados em cumprir os formalismos estabelecidos, pela vontade de agradar o líder e não “pela adesão a ideias que se partilham.” (2000: 130).

Nestas circunstâncias, Lück (2009) questiona a legitimidade em apelidar de liderança a influência exercida sobre o desempenho de outros na base do cargo que se ocupa, porquanto essa influência possa revelar manipulação e controlo. Assim, o poder pode ser “exercido mediante manipulação, coerção e medo e não mediante o exercício da liderança, que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora.” (Lück, 2009: 55). É por isso necessário diferenciar o poder que é exercido na base de um cargo que se ocupa daquele que é legitimado pelos seguidores. (Jesuíno, 2005).

Lück alerta para a urgência em considerar que “líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceite e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns” (2009: 39).

Importa, no entanto, considerar que, no contexto das mudanças educativas que se têm operado no quadro da descentralização, da devolução dos poderes centrados no Estado às comunidades locais, a liderança escolar depara-se com uma complexidade de funções. (Revez, 2004). Pede-se, por um lado, que a escola desenvolva lideranças eficazes capazes de a transformar numa organização de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre docentes determinem um aperfeiçoamento constante, fazendo emergir a prática de uma liderança distribuída. (Fullan, 2003). Por outro lado, exige-se a prestação de contas ao líder formal, que contraria a partilha de responsabilidades, uma vez que será ele a pagar o preço pela confiança depositada. (Santos, 2007). Flether e outros (2005) referem que uma vez que a responsabilidade da escola depende, em última instância, do líder, este deve manter alguma autoridade sobre a comunidade que lidera, como orientador, na tomada das melhores opções perspectivando a melhoria. (cit in Santos, 2007). Deste modo, é operacionalizada a liderança distribuída na base da confiança assim como a responsabilização colectiva.

Formosinho e outros referem que embora em contexto escolar se possa falar de *líder no singular* este será sempre *um singular entre singulares*, porquanto a liderança de facto pode surgir de qualquer professor ou coordenador formal em função do contexto e das características individuais dos mesmos. Salientam, neste âmbito, que “o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como outros. É um contexto a

várias vozes que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de uma *harmonia* escolar, passível de ser associada mais a uma banda de *jazz* que a uma orquestra sinfónica.” (2000: 131).

Desta forma, o poder da liderança está consignado à mobilização das pessoas pela motivação na realização do trabalho com o qual se identificam. Uma motivação que contraria os parâmetros rígidos de actuação e fomenta a criatividade e a iniciativa no trabalho, promovendo novas condições de actuação, o desenvolvimento de novas perspectivas de realização e originando o *empoderamento geral*. (Lück, 2009). Nesta circunstância, o líder formal que exerce um poder de influência legítimo deve utilizar o espaço e a posição que ocupa para promover a transformação das práticas educativas da sua escola e não se demitir do poder inerente a uma possível liderança, sucumbindo a interesses pessoais, corporativos, ao medo da mudança, ao comodismo e à reactividade. (idem).

Para a autora, o poder da liderança de facto é aquele que é “distribuído, que se caracteriza como poder efectivamente construtor e de grande efeito multiplicador.” (idem: 56). Alerta ainda que “o poder que não constrói, destrói a si mesmo, por sua existência efêmera e sem condições de sustentabilidade.” (ibidem). Deste modo, o líder formal, que não utiliza o seu poder de influência na resolução de problemas de forma inteligente “corresponde a enfraquecer o poder de todos, uma vez que a organização fica ao sabor das suas fraquezas, das suas tendências de acomodação [...] e deixa de oferecer uma orientação superadora das dificuldades.” (idem: 57).

Alguns estudos têm demonstrado o papel relevante que desempenham as direcções das escolas, “na promoção da qualidade das mesmas e a sua importância como elemento capaz de fazer uma escola diferente.” (Revez, 2004: 100). Também a OCDE (1983, 1986) reforça a convicção de que “independentemente do modelo de gestão dos estabelecimentos escolares, a génese do seu sucesso ou insucesso radica na qualidade, mais concretamente nas capacidades efectivas de liderança, intervenção e mudança da sua equipa de direcção.” (cit in Revez, 2004: 100). Do mesmo modo, estudos apontam que a chave para o sucesso da escola está na definição dos valores e dos meios certos para gerir as tensões e os dilemas a que os líderes estão sujeitos diariamente. (Fullan, 2003). Assim, para Revez (2004), o estilo de liderança é uma das características organizacionais que está intimamente ligada à eficácia das escolas, por sua vez baseada em elementos fundamentais como a coesão e a qualidade.

Para Barroso (1990), o problema actual da liderança escolar é realizar práticas inovadoras conciliadas com o funcionamento democrático das organizações, gerando consenso entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos e outros) que conduzam a um compromisso quanto à natureza e organização do *bem comum* educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Acrescenta que os líderes não devem limitar-se a meros executores do processo administrativo escolar, mas antes serem *líderes profissionais*. (cit in Santos, 2007). Também Rupérez (1994) refere que “todos los estudios sobre la gestión de calidad destacan el papel clave de la dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, en la mejora de las organizaciones.” (cit in Revez, 2004: 101).

Neste âmbito, as escolas necessitam, como afirma Sergiovanni (2004b), de lideranças especiais, porquanto as escolas são também locais especiais. Segundo o autor, é necessário restaurar o carácter e a integridade da liderança escolar. Refere que a escola, ao apresentar características muito próprias, precisa de ser entendida como uma *comunidade moral* e a necessitar de uma nova liderança: a *liderança moral*. Esta é uma liderança única, cuja chave está na aproximação dos membros da comunidade através de acordos partilhados com vista ao alcance de metas também partilhadas, visto que “as comunidades morais são resultado de um pacto.” (Sergiovanni, 2004a: 89).

O autor considera que neste tipo de comunidades está implícito o *seguidismo partilhado* na medida em que “não pode haver liderança se não houver nada importante a seguir” (2004b: 174). Salaria que a adesão a um projecto deve acontecer pela identificação com as ideias, valores e objectivos que este preconiza e não por admiração e imitação do estilo e gostos pessoais de quem o apresenta.

Nesta perspectiva, Sergiovanni especifica os quatro pilares fundamentais para a eficácia da liderança: líderes, seguidores, ideias e acção. (idem). Deste modo, defende que a liderança nas comunidades educativas deve enfatizar as ideias e ter como objectivo “o desenvolvimento de um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas.” (2004a:120). Assim, as escolas revêm-se na substituição da *estratégia do comando* pela *estratégia do convite*, uma vez que “as ligações morais não podem ser comandadas pela hierarquia ou vendidas pelas responsabilidades, mas sim levadas a agir dessa forma pela aceitação das suas responsabilidades.” (idem: 121).

Para Day e Harris (2001), a expressão da actual liderança escolar consiste em desenvolver “a capacidade de orientar a aprendizagem no trabalho”. (cit in Lück, 2009:

52). Uma liderança que se caracteriza essencialmente por três expressões, que traduzem os seus efeitos: a **modelagem**, cujo exemplo do líder mobiliza os seguidores fazendo justiça à frase *as palavras movem, mas o gesto arrasta*; o **monitoramento**, baseado no acompanhamento, na observação e na presença orientadora de toda a acção; e o **diálogo**, onde existe a oportunidade de expressão, de troca de experiências e da construção conjunta de significados. (idem).

Também Fullan (2003), reconhecendo a complexidade da liderança em contexto escolar, afirma ser necessário para além do director, que deve assumir formalmente a função de liderar, uma liderança partilhada a vários níveis. Ainda nesta perspectiva, Lück afirma que “o sucesso de todos e de cada um está directamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar”. (2009: 122).

A liderança escolar é assim encarada numa perspectiva pedagógica que “coloca como base da acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva.” (Formosinho e outros, 2000: 128). É importante que neste contexto os elementos da comunidade educativa se possam ajudar e apoiar mutuamente descobrindo “o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas.” (ibidem).

Também Costa (2000), evidenciando o carácter essencialmente pedagógico das organizações escolares, afirma que estas vão para além da dimensão de instrução e de ensino e assumem-se não só como organizações democráticas, mas também como organizações onde a prática da democracia caracteriza a sua acção, onde a justiça, a aprendizagem e a autonomia se praticam como formas de pedagogia. Do mesmo modo, destaca a liderança escolar “não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. Ou seja, [uma] liderança educativa e pedagógica.” (idem:27).

Corroborando estas ideias, Sergiovanni (2004a) salienta a importância da acção do líder considerando que este demonstra capacidades em mobilizar as pessoas, em comunicar abertamente os problemas tentando evoluir positivamente na sua resolução. Trata-se de uma autoridade pedagógica que não sendo autoritária, certifica-se que todos tomam boas decisões e que estão à altura das suas responsabilidades. Esta característica pedagógica subjacente à actuação do líder revela-se também quando este executa a importante tarefa de criar propósitos que envolvem a transformação das pessoas e dos grupos para o compromisso. Assim, pôr em prática uma liderança como pedagogia

exige muito do líder e dos seguidores porquanto todos “têm de responder a níveis mais elevados de compromisso, benevolência, esforço e responsabilidade.” (idem: 134).

Todo o processo de desenvolvimento da escola como espaço democrático necessita de normas e práticas que encaminhem a escola para uma gestão participada. O reconhecimento dos espaços de autonomia na escola elimina níveis desnecessários de decisão e abre a possibilidade de apostar na responsabilização dos colaboradores e da organização. Aos colaboradores é-lhes dada a oportunidade de não só desenvolver múltiplas competências, como também desenvolver a motivação, os valores e as atitudes receptivas à mudança, ou seja, criar uma cultura orientada para a melhoria contínua na adopção permanente de práticas inovadoras. (Carapeto e Fonseca, 2006). A escola, por sua vez, com a diminuição da sua dependência face à administração central, integra-se de forma mais activa a nível local, promovendo o envolvimento de toda a comunidade educativa (colaboradores internos e externos) quer nas actividades da escola, quer na sua co-responsabilização na gestão da mesma.

Este enquadramento só será possível através de uma liderança integradora que planeia e se revê no trabalho de equipa, que assegura padrões de qualidade, disponibiliza informação, avalia resultados, aplica o empoderamento. Líderes movidos pelo trabalho diário que procuram o cumprimento de uma missão, orientados por uma visão com base em valores partilhados, que assumem a mudança como uma oportunidade para o sucesso. (idem).

Só num ambiente onde todos se sintam implicados é possível a identificação com a escola e com a sua missão. O líder precisa de um conjunto forte de valores e ideias para motivar os seus seguidores para os objectivos da escola e para que todos assumam os interesses colectivos da instituição acima dos interesses individuais.

A mudança, um dos principais desafios dos líderes de hoje, opera sem o consentimento dos próprios impulsionadores, e por isso é preciso que estejam preparados. Como referem Mintzberg e outros (1998) “a melhor forma de gerir a mudança é deixar que ela aconteça” (cit in Fullan, 2003: 41). O líder tem a responsabilidade de geri-la, o que não fará sozinho, mas em envolvimento com todos os intervenientes do processo educativo. (Tavares, 2004). Similarmente, Guerra, reforçando a necessidade de enfrentar os novos desafios, acrescenta que “as dificuldades não devem impedir o avanço.” (2002b: 71).

É neste contexto que a necessidade de uma liderança transformacional se faz sentir, caracterizada por um líder que não intervém directamente, mas transforma a

cultura da escola, incitando à criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto. A liderança transformacional, enfatizando a motivação dos elementos da organização, faz com que cada um deles se torne num verdadeiro líder, consciencioso da importância dos processos utilizados e dos fins desejados.

Também Leithwood (1999) refere que a liderança transformacional promove uma liderança democrática e partilhada, onde o líder, como orientador, estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão na escola. (cit in Santos, 2007). Neste sentido, sublinha que, numa organização escolar, a liderança não depende apenas de uma só pessoa mas também de outros actores escolares, numa acção coordenada entre todos. É assim, na partilha de poder, que os líderes desenvolvem a consciência moral dos indivíduos, inculcando-lhes um espírito colectivo que os faz elevar os interesses colectivos como uma prioridade. (idem).

É através da construção do PEE que o líder transformacional poderá ampliar a acção da escola em torno de metas capazes de responder aos desafios hodiernos. Este importante documento estratégico proporciona à escola o desenvolvimento de uma acção renovada e concertada com o meio onde se insere, com a população que atende e com a comunidade educativa que lhe dá expressão. (idem). O seu desenvolvimento possibilita a construção da identidade da escola, a descrição e compreensão do comportamento funcional da mesma e das suas características intrínsecas, que a tornam singular e destacável (ou não!). (Revez, 2004).

Este estudo, centrado no PEE e na sua relação com a liderança, considera este documento como um instrumento ao serviço da escola porquanto é um concretizador da sua autonomia enquanto cultura organizacional diferenciada. Revez reforça que é neste contexto onde convivem diferentes interesses que a liderança efectiva e reconhecida fomenta estratégias com harmonia e coerência de actuação, e torna-se a grande responsável “pelo estímulo e empenhamento individual ou colectivo na execução dos projectos de escola.” (2004: 101).

Diogo (2004), por seu turno, argumenta que “o papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projecto que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria.” (cit in Santos, 2007: 34).

Neste quadro transformador, exige-se, na elaboração e implementação do PEE, uma liderança que difunda as estratégias prioritárias, as metas, os objectivos e as tarefas de todos e de cada um, que faça circular a informação, que responsabilize sem esquecer de clarificar o que se espera e que promova a avaliação do desempenho individual, colectivo e do próprio projecto, para rever decisões estratégicas. O PEE transforma-se, assim, num símbolo da liderança desenvolvida em cada escola.

Sem a intervenção concertada entre líder e liderados, numa visão abrangente da realidade organizacional, enquadrada numa concepção de escola como entidade autónoma, complexa e em permanente mudança, todo o trabalho de planeamento será *um exercício sem consequências*, um “mero indicador de um possível caminho para resultados que se tornam [...] vagos e generalistas, não comprometendo verdadeiramente ninguém.” (Carvalho, 2005: 98). Desta forma, as relações entre líderes e liderados “constituem o factor mais importante na influência potencial do líder sobre a situação”. (Jesuíno, 2005: 99).

Para Goleman e outros (2002) *a grande liderança baseia-se nas emoções*, não bastando o intelecto por si só para fazer o líder. (cit in Santos, 2007: 14). Day (2004) acrescenta que “as escolas precisam de líderes que sejam apaixonados pela sua vocação” (ibidem). Líderes comprometidos com a escola, com a aprendizagem dos alunos e dos professores. Também Sergiovanni (2004a) acrescenta que é em direcção à construção de uma comunidade que a liderança escolar deve prosseguir. Todos têm que estar à altura do desafio da liderança escolar como uma vocação, cuja essência se resume à acção.

Similarmente, Day (2000), baseando-se num estudo realizado com dez líderes de sucesso, verificou que a paixão era um elemento comum a todos eles e que se expressava pelo seu entusiasmo, princípios e valores da liderança que preconizavam. Estes líderes “demonstravam paixão pelas suas escolas, pelos seus alunos e [tinham] a crença apaixonada de que podiam fazer a diferença na vida de todos os elementos da comunidade educativa.” (cit in Santos, 2007: 46). Esta paixão foi associada

“à capacidade dos líderes para ouvirem a comunidade educativa, ser próximo de todos e ter sentido de humor. Aquelas comunidades educativas foram incentivadas a aprender de maneiras diferentes, a partilhar responsabilidades, a manter a organização do ambiente e da sala de aula, a conhecer o trabalho de todos na escola e a criar ambientes de aprendizagem onde todos eram reconhecidos e estimulados a aprender.” (ibidem).

Santos, por seu turno, refere que várias investigações¹⁹ têm identificado os líderes de sucesso como “aqueles que sabem relacionar factores morais, sociais e éticos com as orientações governamentais”. (2007:46). Sendo também consensual que na sua escola estes líderes reconhecem a necessidade de uma liderança a vários níveis e preocupam-se igualmente com a formação de uma equipa que englobe todos os colaboradores internos nomeadamente professores, alunos, pais, “numa comunidade de aprendizagem de sucesso”. (McLaughlin et al, 2001 cit in Santos, 2007: 46).

Para Formosinho e outros, a liderança escolar prende-se com procedimentos, mas também com princípios e valores a serem adoptados num PEE que, embora não sejam impostos, são esclarecidos e aceites por aqueles que os partilham. Os autores sublinham que o exercício da liderança na escola pressupõe *a posse de competências e habilidades* que permitam uma actuação concertada com a realidade de modo a:

“não tomar como óbvio o que carece de ser esclarecido para dar lugar à sua conscientização e à consciência da sua partilha; nas reuniões de trabalho, não ser dado como adquirido o consenso que deve ser (re) construído sobre os *porquês* e o *para quê* da acção e dos procedimentos que são seguidos; [que] a pertinência da capacidade de visão do empreendedor da mudança e do domínio de métodos e técnicas de gestão que, sem resvalar para a anarquia ou o *laissez-faire*, lhe permitam dar vez às vozes dos professores, eles mesmos actores essenciais no processo de mudança.” (2000: 132).

Tendo em conta a *capacidade organizacional para a aprendizagem* que se desenvolve na escola, o líder considera as várias possibilidades de actuação enquadradas nos diferentes modelos de liderança que, sendo permeáveis, permitem-lhe adaptar-se a cada situação, a cada lugar e tempo, criando o seu próprio modelo de liderança, específico para o meio onde está inserido e no qual exerce influência. Assim, perante diferentes situações adaptar-se-ão diferentes atitudes e características de diferentes estilos. Em situações urgentes, poderão assumir-se atitudes mais coercivas ou autoritárias; em momentos de auscultação, poderá recorrer-se a posições mais democráticas onde serão válidas todas as opiniões; em situações de desenvolvimento de projectos, poderá optar-se pelo empoderamento.

É neste contexto que liderar a escola é cada vez mais trabalhar para e com os outros, definindo na base do trabalho em equipa o rumo da escola através do seu PEE. Para Fullan (2003), não obstante as dificuldades vivenciadas, a eficácia será *medida*

¹⁹ “MacBeth, 1998; Leithwood et al, 1999; Southworth, 2002; Day et al, 2000.” (Santos, 2007: 46).

pela capacidade de congregar vontades, de *desenvolver um compromisso interno* onde todos os membros da organização se sintam integrados e válidos.

Na investigação que nos propomos realizar pretendemos verificar de que modo a acção envolvida do líder na escola motiva os seguidores e promove o envolvimento de todos, no desenvolvimento do PEE como reflexo da sua missão.

2.4.1 O líder Escolar no 1º ciclo do Ensino Básico da RAM (Modelo de Administração e Gestão das Escolas Públicas do 1º Ciclo da RAM).

Ao analisarmos os dispositivos legais emanados ao longo de décadas, e apesar de alguns avanços e retrocessos, constatamos que a figura do director ou líder escolar vem ganhando consistência porquanto lhe é assegurado algum poder de decisão na definição do rumo da escola que lidera, mas, ao mesmo tempo, lhe é exigida uma liderança responsável, partilhada e baseada na prestação de contas.

No entanto, as reformas educativas só poderão ter sucesso dependendo do modo como as lideranças são impulsionadas e desenvolvidas.

Neste sentido, faremos seguidamente um enquadramento sucinto da existência deste cargo na legislação actual, salientando o acesso e as funções do mesmo, assim como a relação que estabelece com o conselho escolar.

Reportando-nos à LBSE²⁰, verificamos que, no artigo 45.º, ponto 3, referente à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, se enuncia que “na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.” Após direccionar o enfoque da acção da escola, este mesmo artigo revela os procedimentos para o acesso à direcção (liderança) dos referidos estabelecimentos de educação e ensino. Assim, no ponto 4, refere “a direcção de cada estabelecimento [...] dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.”

²⁰ Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro com alterações incorporadas pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro.

No entanto, a escola pública do 1º ciclo do ensino básico é pela primeira vez incluída no enquadramento legal autónómico presente no Decreto-lei n.º 115-A/ 98 que implementa o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Para explicitar este facto, recorremos ao segundo parágrafo do preâmbulo do referido decreto: “o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.”

Neste documento é também introduzida a possibilidade de existência de dois órgãos de gestão, nas escolas do 1º ciclo: o conselho escolar (órgão colegial) e o director de escola (órgão unipessoal). (Pires, 2003 cit in Teles, 2009: 49) Através deste decreto, a escola passa a desfrutar de um órgão de gestão colegial. (ibidem).

A RAM adapta o Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 a partir do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, com entrada em vigor no ano escolar de 2000-2001. Contudo, este Decreto é posteriormente alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que se mantém em vigor e que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da RAM.

Não obstante a legislação em vigor nas escolas do 1º ciclo, vigora simultaneamente a portaria n.º 110/ 2002, de 14 de Agosto, que determina o Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro (ETIs), com o intuito de responder de forma diferenciada e eficaz às necessidades educativas. Subjacente à implementação deste modelo está a preocupação com o sucesso escolar porquanto se tenta implementar nas escolas medidas que venham colmatar “possíveis défices a nível familiar, quer mediante a ocupação dos tempos livres das crianças quer no acompanhamento e desenvolvimento das actividades curriculares e extra-curriculares” (Mendonça e Bento, 2009).

Neste enquadramento, a direcção da escola a tempo inteiro “é assegurada por um docente do quadro, eleito em Conselho Escolar, e o respectivo mandato tem a duração de 4 anos.” (artigo 12.º, ponto 1). No acto de eleição do director podem votar a totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções na escola, ou seja, docentes do quadro de escola, do quadro de zona pedagógica e contratados. A eleição deverá

também ser realizada por voto presencial, directo e secreto. (ofício circular n.º 26/2007, pontos 3 e 6).

Segundo Mendonça e Bento (2009), é a partir da implementação deste modelo que o director passa a usufruir de dispensa total da componente lectiva, com isenção de horário e com a atribuição de um suplemento remuneratório.

Na portaria em análise, é da responsabilidade do director “a gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo conselho escolar”. (artigo 12.º, ponto 2).

Singularizam-se as competências do conselho escolar, onde se destacam as seguintes: aprovar o projecto educativo; o projecto curricular de turma, o regulamento interno e o plano anual de actividades; eleger o director da escola e o seu substituto legal; propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como administrativo; apoiar e acompanhar o processo de mobilização e coordenação dos recursos educativos do estabelecimento, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos; intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes. (artigo 13º, alíneas a), b), c), g), e n)). Parece reforçada, nesta portaria, a percepção de que a acção do director está fortemente dependente do órgão colegial, o conselho escolar. Não só se verifica esta sujeição relativamente ao director, como também se denota uma “*forte dependência hierárquica* das escolas do 1º ciclo face às delegações escolares” (Pires, 2003 cit in Teles, 2009: 51).

Quanto à escola em estudo, constata-se que a directora em exercício de funções é apoiada por uma substituta legal (eleita em Conselho Escolar) e duas funcionárias administrativas, como consta do seu R. I., onde podemos ler: “a direcção é assegurada por um director que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas: pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (Cap. II, Secção I, artigo 4.º) e “é apoiado no exercício das suas funções pelo substituto legal e por dois funcionários administrativos”. (Cap. II, Secção I, artigo 5.º).

Constatamos igualmente que, para além das competências do director como órgão de direcção discriminadas nos termos da lei em vigor, são apresentadas no R.I. desta instituição outras competências que complementam as primeiras: representar os interesses da instituição; exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar; proceder à avaliação; distribuir o serviço; orientar e assegurar a execução das tarefas; apreciar o pedido de justificação de faltas de pessoal docente e não docente,

de acordo com as disposições legais; delegar as suas competências ao substituto legal; ouvido o conselho escolar compete-lhe elaborar e submeter à aprovação da comunidade escolar o PEE e o R.I. Também nos planos da gestão pedagógica, cultural, administrativa e patrimonial, compete-lhe definir o regime de funcionamento da escola; coordenar a elaboração do PAA e aprová-lo ouvido o conselho escolar; coordenar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; eleger os coordenadores das actividades curriculares, actividades de enriquecimento do currículo (A.E.C.), ensino recorrente; ocupação de tempos livres (O.T.L.) e substituição/apoio pedagógico; orientar e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social; supervisionar as instalações e equipamentos, bem como outros recursos educativos; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias, colectividades e outras entidades; exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no Regulamento Interno. Nas faltas ou impedimentos, o director é substituído pelo substituto legal (R.I., Cap. II, Secção I – artigo 6º e PCE, p. 34).

Resta-nos referir que, a nível nacional, vigora o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e cujas principais alterações introduzidas pretendem “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”. (preâmbulo). Salientamos que é reconhecida a necessidade de reforçar a liderança nas escolas, como uma das medidas na reorganização do regime de administração escolar. (idem). Este documento sublinha também a necessidade de que nas escolas se afirmem boas e eficazes lideranças e possibilita a concretização deste objectivo através da criação do cargo de director, que embora coadjuvado por um subdirector ou um pequeno número de adjuntos, se constitui como órgão unipessoal e não como órgão colegial. (idem). Não obstante a vontade expressa em reforçar a liderança na escola, as funções atribuídas ao director parecem continuar a expressar maior tendência para a gestão do que para a liderança, como se depreende do enunciado: “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária” que seja capaz de “executar localmente as medidas de política educativa” (idem).

2.4.2 A Liderança partilhada

Quando falamos em liderança escolar, faz todo o sentido enfatizarmos não só o papel da liderança formal mas também das lideranças que ocorrem a todos os níveis da organização, sejam intermédias, formais ou informais. No presente quadro contextual em constante mutação, estas lideranças assumem um papel preponderante numa organização democrática. De facto, para assegurar a qualidade e o êxito, as organizações “têm de construir um núcleo forte de pessoas que realmente se importam com o local e que têm ideias”. (Fullan, 2003:134). Efectivamente, uma liderança a vários níveis torna-se numa mais valia para a organização, uma vez que pode gerar muito empenho onde “tudo se resume à construção de instituições fortes e não à criação de líderes heróicos”. (ibidem). Assim, para o autor, as instituições fortes são aquelas que “possuem muitos líderes aos mais variados níveis” (idem: 135).

Para além disso, o melhor contributo da liderança é desenvolver líderes dentro da organização que a façam crescer para além da sua própria saída”(ibidem). Similarmente, Goleman et al referem que “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída, não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis.” (2007:14). Também Barroso (2000) refere que as escolas com práticas colaborativas necessitam de *lideranças colectivas*. No entanto, estas não pressupõem a inexistência de líderes, mas assumem “que a liderança deixa de estar afecta a cargos e passa a estar ligada a funções que podem ser executadas por diferentes intervenientes.” (idem: 174).

Deste modo, perante os novos desafios colocados actualmente à escola, são-lhe também exigidas novas práticas na forma de organização do trabalho, de gestão das pessoas e de liderança partilhada. Para isso, segundo Day (2004) é necessário que o líder formal tenha em conta as “compreensões emocionais de todos os membros, das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus compromentimentos e das suas identidades [...] mantendo sempre as margens de autonomia individual de cada um” (cit in Santos, 2007: 51). Esta difícil e complexa tarefa é reveladora da sua eficácia tanto quanto lhe permite desenvolver, criar e sustentar equipas de trabalho na escola. Com esta prática o líder serve de referência válida, mostra o caminho e leva com ele os que acreditam no seu projecto, nas suas ideias. Também o investimento emocional, operado pelo líder nas capacidades dos alunos, dos professores, dos pais, e de todos os

colaboradores internos e externos, como elementos essenciais ao processo ensino – aprendizagem, provoca um aumento das realizações individuais e colectivas e da capacidade de resposta à mudança, acrescida de responsabilidades colectivas.

Silins et al (2002) demonstram que é mais provável que os resultados dos alunos sejam melhores nas escolas onde a liderança é distribuída por toda a comunidade e “onde os professores se dedicam às áreas do seu interesse.” (cit in Santos, 2007: 38). Neste âmbito, constata-se uma redefinição da liderança onde esta assume duas posturas obrigatórias na escola. Uma delas prende-se com a partilha da responsabilidade de exercer a liderança e a outra com a partilha da responsabilidade de assegurar que a liderança seja bem sucedida venha de onde vier. (Fullan, 2003).

A escola como comunidade sustenta-se, deste modo, numa liderança coerente com a sociedade democrática e por isso coerente com a realidade, respeitando o conflito, a negociação, a diversidade de opiniões e aumentando a coesão, desenvolvendo normas de aceitação de responsabilidade, de aprendizagem e de inovação. (idem). A liderança na escola aposta fundamentalmente na resolução de problemas, no respeito pelos colegas e na responsabilidade partilhada servindo os objectivos da mesma.

Já neste estudo referenciamos várias vezes o termo empoderamento, como uma das práticas do líder de qualidade, mesmo em contexto escolar. Este termo não está apenas associado à transferência de poder e de autonomia para os colaboradores. Na sua *perspectiva mais profunda*, o empoderamento relaciona-se cada vez mais com uma acção inerente ao líder que possibilita o “desenvolvimento das competências que permite ao indivíduo ser mais capaz de actuar e de assumir decisões relacionadas com a sua actividade.” (Tavares, 2004: 141). Assim, o líder, ao criar as condições para que as pessoas possam aplicar as suas competências, *fazendo aquilo em que são boas* ao serviço da organização, promove o desenvolvimento de outros líderes e faz com que todos ganhem com isso. Para Carapeto e Fonseca (2006), o empoderamento é uma importante ferramenta que potencia o trabalho em equipa e a gestão por projectos e representa um dos importantes papéis da liderança. O líder delega responsabilidades aos colaboradores e encoraja os líderes intermédios a fazerem o mesmo. Para os autores, esta é uma nova realidade que contribui para a renovação da cultura organizacional da escola ainda marcada “por traços de autoritarismo e centralismo na gestão das pessoas.” (idem: 141).

Contudo, a regulamentação *apertada* das competências dos cargos nas escolas não favorece o empoderamento. Para que a delegação de responsabilidades seja eficaz

requer o conhecimento da lei, o acompanhamento pelo apoio da gestão, a formação e uma cultura que permita às pessoas aprender com os erros em vez de as culpar pelos mesmos. (idem).

Por outro lado, esta oportunidade de desenvolvimento de competências remete-nos para a perspectiva da escola como uma organização que aprende colectivamente. No dizer de Koenig (1994), as organizações aprendem “através de um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola”. (cit in Barroso, 2005: 190). No entanto, esta aprendizagem não se faz de forma leviana, mas passa através de diversas actividades de trabalho colectivo, nomeadamente: “resolução sistemática dos problemas; experimentação com novos enfoques; aprender com a própria experiência e história passada; aprender com as melhores experiências e práticas dos outros; transferir rápida e eficientemente o conhecimento para toda a organização.” (Garvin, 1993 cit in ibidem).

Para Bolívar (2000), as *organizações de aprendizagem* dependem de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados para gerar um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto. Um ambiente onde factores como tempo para a reflexão, a visão partilhada, a aprendizagem em equipa, a autonomia e novos estilos de liderança, assumem uma importância fundamental.(cit in ibidem).

Também Lück (2009), corroborando com esta perspectiva, refere que o director detentor de uma orientação segura promove a capacidade de liderança entre os profissionais da sua escola, transformando o estabelecimento de ensino numa *comunidade de liderança*. Salienta, ainda, que esta *comunidade de liderança* não surge repentinamente, mas *desenvolve-se passo a passo*, necessitando de uma intenção e uma orientação estabelecidas num plano de acção. Planos não só individuais, para o desenvolvimento de formação pessoal, de habilidades e atitudes de liderança, mas também um plano para o desenvolvimento dessas habilidades ao nível da escola como um todo, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências em serviço.

É assim imposto o desafio da liderança a todos quantos exercem funções na escola. Às pessoas é dada a oportunidade de utilizarem a sua inteligência e “espera-se que toda a gente seja capaz de pensar e aprender tão bem quanto fazer.” (Burnes, 1992 cit in Barroso, 2005: 191).

No 1º ciclo do ensino básico, é possível encontrarmos coordenadores de equipas de trabalho que são também chamados a liderar ao nível intermédio, numa posição de autonomia caracterizada pela sua capacidade em assumir as responsabilidades dos seus actos. Estes são sinais evidentes de uma liderança partilhada que segundo Sanches provoca na escola “um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementaridade.” (2000: 49).

É hoje comum encontrarem-se nas escolas as equipas para a resolução de problemas, as equipas de projectos ou ainda as equipas auto-geridas. Para Carapeto e Fonseca, estas equipas, quando bem utilizadas, constituem uma ferramenta eficaz cujo trabalho se resume nas seguintes vantagens:

“os pontos fortes de alguns compensam os pontos fracos de outros; o consenso é favorecido e reforça-se o interesse dos membros; o ambiente é motivador; favorece-se a autodisciplina; os erros são menos numerosos e detectados mais rapidamente; encontram-se mais soluções para os problemas; estimula-se e incita-se à perseverança; exploram-se recursos insuspeitos; os esforços empregues para atingir os objectivos são mais apoiados; favorece-se a entajuda entre os membros; favorece-se a lealdade e maximizam-se os recursos que vão diminuindo; estimula-se a criatividade e a tomada de riscos.” (2006: 124 e 125).

Desta forma, as equipas de trabalho ganham dinamismo e permitem, por um lado, reduzir níveis hierárquicos pelo poder que lhes é atribuído para tomar decisões no trabalho dos seus membros e, por outro, melhorar a comunicação pelo suprimento de barreiras, assim como melhorar a coordenação e a rapidez das respostas. Tudo isto representa, para os membros das equipas implicadas, um maior envolvimento nos assuntos da organização e maior consciência dos seus objectivos organizacionais.

É no contexto de uma liderança partilhada e distribuída que se passa da perspectiva *top-down* subjacente ao papel de uma só pessoa, para uma perspectiva de colaboração entre as pessoas dentro de uma escola. (Santos, 2007). Contudo, não significa que todos são líderes, nem o devem ser, mas existe uma maior abertura à possibilidade de uma liderança mais democrática e colectiva. (Harris, 2003 cit in idem).

Sergiovanni (2001), por seu turno, introduz o conceito de *densidade da liderança*, significando que existe um número elevado de pessoas envolvidas no trabalho umas das outras “partilhando decisões, expondo novas ideias e participando na

criação e partilha de conhecimentos.” (cit in Santos, 2007). Para Perrenoud (2002), a responsabilidade da escola pertence a todos os que nela trabalham e queiram dar-lhe coerência e pertinência na acção envolvida que preconizam. E acrescenta que aqueles que preconizam interesses oportunistas devem assumir a sua auto-exclusão em vez de se refugiarem em desculpas, culpando os outros pela sua falta de perspectiva pelo bem comum.

A liderança colegial na escola está já consignada na lei. Contudo, esta prática pode acarretar múltiplos desvios particularmente quando entendida como um mandato administrativo obrigatório e forçado, desvirtuando a essência da iniciativa, do trabalho colaborativo e criativo. (Sanches, 2000). Não obstante algumas práticas menos abonatórias a uma acção coerente com a realidade da escola, a colegialidade pode ser exercida de forma positiva. É possível encontrar professores pertencentes a grupos de trabalho (líderes intermédios), que movidos por interesses, motivações e ideias pedagógicas partilhadas, “são livres, motivantes e motivadores; são grupos guiados, sobretudo, por uma liderança social e intelectual cimentada em ideias e mantida por entusiasmo comum.” (idem: 50). Para o autor, esta “é a forma mais autêntica de colegialidade e também a mais fecunda, em termos de inovação nascida na escola.” (ibidem). É fundamental compreender que a liderança colegial implica responsabilidades, prestação de contas e colaboração (Frost et al, 2003 cit in Santos, 2007: 39).

O reforço do papel das lideranças intermédias (formais) e das lideranças informais torna-se fundamental para a efectivação de uma liderança distribuída na escola. Segundo Spillane et al (2001) esta liderança acontece quando a escola: “incorpora actividades de diferentes grupos dentro da escola que trabalham para orientar e mobilizar os processos de melhoria e de mudança; implica que a liderança seja realizada com a interacção de múltiplos líderes; origina uma interdependência entre os líderes que compartilham responsabilidades.” (cit in Santos, 2007: 38).

Para a concretização da liderança distribuída e partilhada são necessárias condições internas na escola, nomeadamente reuniões, partilha de experiências para gerar o auto-conhecimento e o conhecimento do grupo, discussão dos projectos e estratégias da escola. Toda esta dinâmica assenta na confiança entre as pessoas diluindo-se assim o poder do líder. A confiança depositada leva, por sua vez, a uma maior compreensão e implicação dos professores na mudança organizacional e no

desenvolvimento profissional, conduzindo a uma melhoria da escola. (Harris, 2003 cit in Santos, 2007).

Goleman et al (2007), por seu turno, referem que investigações desenvolvidas nas últimas décadas demonstram que o processo decisório em grupo é mais eficaz do que as decisões individuais. No entanto, alertam que isto só será possível se o grupo for harmonioso, se tiver capacidade de colaboração e contribuir para a qualidade e rapidez das decisões. Caso contrário mesmo que os grupos sejam constituídos por *peessoas brilhantes*, o espírito de colaboração é destruído por discussões agressivas, rivalidades pessoais ou jogos de poder que resultam em más decisões. Em suma, concluem que “os grupos só serão mais inteligentes do que os indivíduos se tiverem aptidões de inteligência emocional.” (idem: 197). Assim, um grupo dotado por capacidades de inteligência emocional exige as seguintes competências: “autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações”. (idem: 201). Neste sentido, realçam que o *cerne do trabalho* do líder está na promoção da autoconsciência colectiva como uma das principais competências na criação de equipas emocionalmente inteligentes.

Quanto à liderança partilhada, resta-nos enfatizar, uma vez mais, o papel do líder como principal responsável pela gestão das suas emoções e das emoções dos outros. Um líder que, atento ao estado de espírito dos grupos, maximiza as suas emoções positivas e cria assim equipas dotadas de inteligência emocional.

Goleman et al acrescentam que os líderes emocionalmente inteligentes têm a responsabilidade de envolver as pessoas e de descobrir a verdade sobre si próprias e sobre a organização para, assim, identificarem o que é necessário mudar apoiando-se nas forças da organização. Estes líderes “ao mesmo tempo, unem as pessoas em torno de um sonho sobre o que a organização poderia ser, mostrando assim formas das pessoas trabalharem em conjunto.” (2007: 239).

Deste modo, quando as pessoas se encontram emocionalmente empenhadas transformam-se. É através do desenvolvimento da liderança que as pessoas percebem o que é preciso mudar e como mudar. Uma aprendizagem necessária à manutenção da própria organização que, transcendendo o nível do indivíduo, alcança o nível das equipas e da organização no seu todo, estimulando o desenvolvimento de líderes emocionalmente inteligentes.

Também Adair (2003) enfatiza a importância da acção do líder e classifica-o como “alguém com as qualidades e os conhecimentos apropriados (técnicos e humanos)

para fornecer as funções necessárias para que uma equipa desempenhe a sua tarefa e funcione como uma unidade de trabalho”.(cit in Carapeto e Fonseca, 2006: 88).

Segundo Carapeto e Fonseca (2006), a valorização das pessoas e das equipas de trabalho na escola funcionará com base na motivação intrínseca, na auto-estima, na cooperação, na curiosidade, na aprendizagem, movidas pelo desenvolvimento de projectos em que acreditam e não por outro qualquer mecanismo de recompensas. Há assim uma valorização do trabalho das pessoas pelo reconhecimento e pela responsabilização, pelo mérito e pelo êxito com que promovem a aprendizagem. Na escola existe um sistema de recompensas que apela ao envolvimento das pessoas pela sua dedicação. Incumbe, assim, ao líder, demonstrar o apreço pelo trabalho desenvolvido e reconhecer os contributos prestados através de um elogio ou de uma classificação. Os autores acrescentam que o reconhecimento dos esforços das pessoas por parte do líder fomenta a satisfação em pertencer à escola porquanto aquelas se sentem apoiadas para exercerem a sua acção, construindo diariamente a confiança e melhorando as relações, facto que afecta “a sua capacidade para construir o sentimento de comunidade.” (idem:116)

Capítulo III – O Projecto Educativo de Escola

Capítulo III – O Projecto Educativo de Escola

3.1 Projecto: Etimologia, Âmbito e Conceitos

Construir para transformar...

Uma vez que o nosso estudo está focalizado no PEE, torna-se relevante especificar o termo *projecto* quer em termos conceptuais quer no que respeita à clarificação da sua utilização. Abordaremos também, de forma genérica, o seu aparecimento, em diferentes contextos onde exerce uma acção fundamental, embora com especial incidência no contexto educativo.

Deste modo, centrando a nossa atenção na conceptualização do termo *projecto*, deparamo-nos com diferentes formas de o entender que reflectem a sua utilização nas diferentes áreas do saber, assim como a diversidade de significados que se lhe atribui quanto aos princípios e práticas que lhe estão subjacentes, mesmo para aqueles que se movimentam na mesma área, designadamente na educação. (Carvalho e Diogo, 1994).

Etimologicamente, o termo *projecto* deriva do latim *projectu* e significa “que se lança sobre, proeminente, saliente; (...)” (Machado, 1995: 439), ou “do latim *Pro + Jectare*, ou seja, «lançar em frente»” (Cruz, 2001: 36). Já o Dicionário da Língua Portuguesa elucida que *projecto* se define como o “intento de fazer alguma coisa; plano.” (Barrosa, 2008: 512). Da análise destas definições depreendemos uma intencionalidade de agir, de fazer algo num determinado período de tempo e num dado campo de acção.

Para Chiavenato, o *projecto* assume uma dimensão específica, no contexto das organizações em geral, constituindo “ (...) um desafio definido para criar um único produto ou serviço. É temporário, porque cada projeto tem um começo e um final definidos. Único, porque o produto ou serviço é diferente e distinto dos demais produtos ou serviços.” (2003: 591). Acrescenta ainda que, apesar de definido por tempo determinado, o *projecto* pode estender-se por vários meses ou vários anos, pois os *projectos* não correspondem necessariamente ao tempo de durabilidade das acções/ operações que decorrem no quotidiano das organizações. O seu final só é atingível quando concretizados os objectivos inicialmente propostos ou quando se conclui ser impossível alcançá-los. Alerta também que a *elaboração progressiva* do *projecto* constitui uma das suas principais características que, *por meio de etapas sucessivas*, o tornam único, com características próprias que lhe dão singularidade e identidade

própria. (idem). Por outro lado, os projectos podem ser implementados em todos os níveis da organização pois podem envolver uma única pessoa, milhares de pessoas, uma só unidade da organização ou ainda transpor as fronteiras organizacionais. (idem).

Encontrar uma definição consensual, do termo *projecto*, reveste-se de alguma dificuldade se efectuarmos uma análise nos diferentes contextos formais onde o termo ganha significados específicos, facto que contribui para a polissemia do conceito.

Nesta ordem de ideias, Costa apresenta-nos exemplos desta variedade de concepções: “(...) no discurso epistemológico (o objecto – projecto), no discurso filosófico, especialmente o existencialista (a existência humana como projecto, o homem que se projecta), na investigação científica (projecto de investigação), na linguagem sócio - política (projecto de sociedade, projecto partidário, projecto de intervenção comunitária), nos domínios tecnológico e artístico (projecto de engenharia, projecto de arquitectura), nos campos organizacionais, empresariais e de gestão (projecto organizacional, projecto de empresa, gestão de projectos) ou, ainda, no contexto educacional (pedagogia do projecto, trabalho de projecto, projecto de formação, projecto pedagógico, projecto de escola, projecto educativo).” (2003a:15-16).

Visto que a diversidade é tão ampla, a nossa sociedade poderá ser apelidada de *civilização de projectos*, embora este fenómeno não seja um produto actual. (Barbier, 1993 cit in Costa, 2003a).

Costa (1994) acrescenta que o termo *projecto* ganha alguma consistência a partir século XVII, época em que considera ter tido a sua origem. Contudo, várias foram as suas representações e vários foram os sinais do seu aparecimento ao longo da história. Baseando-se em Boutinet (1994) apresenta-nos três etapas fundamentais da história do projecto. A primeira etapa caracterizada como *uma longa pré-história* que incorpora *os projectos de inovação técnica do Renascimento, os projectos de sociedade do século das luzes e os projectos da sociedade pré-industrial*. (cit in Costa, 2003a). A segunda etapa, por volta dos anos cinquenta, “caracteriza-se pela concepção de projectos optimistas, de visão global, e que se traduziram em projectos societários que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social.” (ibidem). A terceira etapa situa-se em meados dos anos setenta e constituiu um importante momento de viragem na concepção dos projectos, os quais “assumiram uma postura mais pessimista [...] e sectorial, dando assim origem a um processo de [...] proliferação de projectos ao nível

do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região.” (Boutinet, 1994 cit in Costa, 2003a: 17).

Deparamo-nos assim, com um momento onde a concepção do *projecto* passa de características marcadamente técnicas, próprias da sociedade industrial, para uma dimensão organizacional quer a nível escolar, quer a nível empresarial, fazendo o ponto de viragem *do colectivo para o individual*. (Costa, 2003a). Em Portugal, esta mudança foi impulsionada pelo *Maio de 68*²¹ que “ao questionar os poderes centralizados, pressionou o desenvolvimento de uma nova postura político-social, que se traduziu na reivindicação da redistribuição de poderes, na exigência das autonomias locais e individuais, na valorização dos indivíduos e das suas capacidades de decisão enquanto actores e autores da construção social.” (Cros, 1987: 37-39 e Derouet, 1992: 31-33 cit in Costa, 2003a: 18).

O termo *projecto* parece, nesta perspectiva, reflectir a dimensão das vontades e das exigências da sociedade que deposita esperanças num futuro contornável, previsível e preparado por antecipação, através da “passagem de um paradigma técnico - manipulador de um tempo pragmático e vivencial - para um paradigma tecnológico que procura o domínio da acção pelo acesso ao tempo futuro através da previsibilidade e antecipação” (Carvalho e Diogo, 1994: 7-8). O termo assume, segundo os autores, um lugar de destaque, representativo da possibilidade de intervenção num dado campo de acção, na construção de um ideal, de um futuro, e de uma mudança emergente.

Contudo, acrescentam que a necessidade do *projecto* decorre de uma imposição ditada pela sociedade ao indivíduo, pressupondo a resposta que este deve operacionalizar na condução dos acontecimentos. É, assim encontrado o espaço do *homo strategicus*, de que fala Boudon. (cit in Carvalho e Diogo, 1994). E que segundo Ballon (1990) significa “(...) a capacidade de organizar as suas acções para intervir no meio que o rodeia, a fim de atingir os objectivos que se propõe (...)” (idem, 1994: 8). Deste modo, o termo *projecto* ganha relevância no indivíduo social, que direcciona para o sonho uma realização que, assumidamente utópica, lhe permite prever e antecipar os resultados da sua acção na transformação da realidade.

Carvalho e Diogo, fortalecendo esta posição, referem que o *projecto* “não pode negar a utopia, antes a deve incorporar”. Parafrazeando Boutinet (1992), acrescentam

²¹ Movimento estudantil que despoletou em França e um pouco por todo o mundo. Os ecos deste movimento revolucionário, que pôs em causa o *poder gaullista*, repercutiram-se a nível internacional e chegaram também a Portugal. *Inquietação* e *alteração de mentalidades* são termos usados para descrever os reflexos do *Maio de 68*.

que “o projecto quer-se totalização real e acção que visa mudar o mundo: ele desperta significações, nega anteriores negações. Ao mesmo tempo que é portador de ambição o projecto toma consciência dos seus limites.” (1994: 9).

Nesta lógica, o indivíduo age numa correlação entre a *ambição* e a *consciência das suas limitações* suportadas pela *antecipação*. Contudo, “não se trata de uma antecipação qualquer. É uma antecipação que se deseja realizar pessoalmente [porquanto] compromete o futuro.” (Boutinet in Barbier, 1996 cit in Cruz, 2001: 33-34). Quer isto dizer que o indivíduo passa a intervir directamente nas decisões que ditam o seu futuro, agora previsível pela antecipação dos riscos a que está sujeito. O mesmo será dizer que passa a interferir nas tomadas de decisão e não apenas a aceitá-las como fruto do acaso, no meio onde se insere (idem).

Esta ideia focaliza a acção do indivíduo na construção do seu projecto (pessoal ou colectivo) como parte interveniente na transformação do futuro. Bru (1990) acrescenta que “projecto não significa apenas previsão, nem antecipação, nem planificação; é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa.” (cit in Cruz, 2001: 36).

O indivíduo assume grande importância nesta dinâmica de acção traduzida pelo projecto. Isto é, “a valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades como autor do seu próprio destino, [...] os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro de limites previsíveis transformaram o projecto em símbolo de modernidade e os projectos numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade.” (Costa, 2003c: 1320).

De acordo com o exposto, Costa (2003a), tendo por base os trabalhos de Boutinet (1990; 1994), apresenta-nos uma tipologia de projectos, que clarifica e classifica, numa perspectiva *operacionalizável*, a noção de *projecto*.

Assim, desta tipologia constam os seguintes tipos de projecto: Os **projectos individuais** onde se incluem os projectos de vida e os projectos profissionais; os **projectos de objectos** que integram os projectos de edifícios e os projectos de lei; os **projectos de acção** que pressupõem projectos de formação, de desenvolvimento comunitário ou pedagógicos; os **projectos organizacionais** onde se inclui o projecto educativo de escola, assim como o de empresa ou o de partido político; os **projectos de sociedade** que podem ser revolucionários, autogestionários ou os alternativos. (Costa, 2003a: 19).

O recurso ao projecto é tão evidente e fundamental, que todas as organizações pressupõem a ideia da sua existência: já se tem ou se quer ter. (Costa, 2003c).

3.1.1 Projectos em Educação

Não temos dúvidas que, assim como noutros contextos, os projectos em educação ganharam o seu espaço para colmatar uma exigência que há muito se fazia sentir. Assim, é sob a influência de Dewey (1916) e Kilpatrick (1918) que surgem os primeiros trabalhos na área de projecto educacional, que incorporam uma nova pedagogia em oposição à pedagogia tradicional, denominada de *pedagogia do projecto*. Nesta nova pedagogia, transferiu-se a atenção para o educando como o actor da sua própria formação, através de aprendizagens concretas e significativas do seu interesse. Abre-se o caminho a uma nova concepção de escola: A Escola Nova. (Costa, 1994).

Partindo deste ponto de vista, a *pedagogia do projecto* parece estar relacionada com a especificidade do ser humano. Tal como afirmam Bru e Not (1990), o comportamento de projecto é específico do ser humano e depende da idade de cada indivíduo, pois todos são seres em projecto e de projectos. (cit in Costa, 1994).

Assim, os primeiros projectos centravam-se numa perspectiva pedagógica, que marcou significativamente os procedimentos didácticos no contexto ensino-aprendizagem. No entanto, ao longo do tempo, promoveu-se “o alargamento do campo de influência da pedagogia de projecto, designadamente, do espaço especificamente metodológico-didáctico para outras áreas da vida escolar, como seja, o contexto organizacional da escola, (...)” (Costa, 1994: 18). Também na educação em geral e nas escolas em particular, a *metodologia de projectos* tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas actividades. (Costa, 2003c).

É nesta perspectiva de acção e de transformação do real que nos vamos centrar relativamente às nossas escolas. O recurso ao projecto apresenta-se inevitável e ocorre em variadas situações de planificação da acção educativa, onde se destacam o projecto educativo; o projecto curricular de escola; o projecto curricular de turma ou de grupo; o projecto pedagógico; o projecto de área escola; a pedagogia do projecto; o projecto de investigação; o projecto de diferenciação pedagógica, entre outros. Torna-se então possível estabelecer uma comparação no campo organizacional da escola com as

organizações em geral, visto que também as escolas se transformaram em “*organizações de projectos*.” (Barbier, 1993, cit in Costa, 2003c: 1336).

Na tentativa de clarificar a metodologia de projecto, apresentamos algumas das diferentes características que a esta se atribuem:

- Segundo Sabouraud (1985) importa instaurar a *pedagogia da aprendizagem*, baseando-se no trabalho de *projecto* centrado no aluno, onde ao professor são deixadas funções de coordenação e informação, em oposição à pedagogia das tarefas impostas pelo mestre.

- Para Resweber (1988) e Le Grain (1982), o projecto representa um *processo interactivo*, uma vez que pressupõe a adesão e mobilização do grupo para a sua definição e realização como resultado de uma vontade colectiva.

- Sabouroud salienta a importância de todas as fases do processo, as quais sendo estabelecidas em grupo, permitem a “alternância do **trabalho individual** e da **concertação colectiva**” (1985, 15).

- Para Le Grain (1982), o projecto supõe **valores** que importa traduzir em resultados que possam ser partilhados por toda a comunidade, não se retendo apenas em ideologias comuns.

- Para Weber (1990), Bru e Not (1990), o projecto pode significar uma mais-valia na resposta aos problemas do insucesso escolar, por implicarem os alunos na construção do seu processo de formação.

- Alarcão (1989) salienta as principais qualidades presentes na metodologia do projecto: “comprometimento e sentido de responsabilidade; capacidade de decisão; planificação e avaliação; espírito de investigação; espírito de colaboração; capacidade de relação e comunicação com os outros; satisfação e prazer no final do processo.” (cit in Costa, 1994: 17).

É imperativo esclarecer, no entanto, que “mais do que planear a acção, parece ser prioritário planear o sentido da acção, constituindo então *o projecto*, a expressão colectiva do sentido dessa acção ou, na terminologia de Sérieyx (1993), o holograma do sentido organizacional” (Costa, 2003c: 1325).

Em conformidade com o exposto, é inegável o permanente recurso ao projecto, mas é também necessário alertar para alguns riscos que daí advêm, nomeadamente as repetições sucessivas que podem ocorrer, levando-o a perder o sentido para o qual foi criado. Perante esta situação, Boutinet (1994) refere que o projecto pode perder o seu conteúdo, a sua *dimensão intrínseca*. (cit in Costa, 2003a). Assim, a utilização do termo,

quase que desmedida, em variados contextos e situações quotidianas aumenta a complexidade da sua definição, ao mesmo tempo que deixa transparecer a ideia de uma ritualização inconsciente e rotineira.

Por outro lado recorrer a este instrumento organizacional pode significar não o recurso a um documento por excelência da organização mas a adesão a uma *moda* no contexto das organizações. Neste caso, o projecto não é representativo dos legítimos intentos da organização, mas serve como álibi para tentar camuflar a sua inércia. (Costa, 2003c: 1322).

Segundo Boutinet (1994), para que um projecto não se desvirtue nem perca a sua identidade deve possuir quatro características essenciais: “a obrigação do indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançá-lo; o estabelecimento de uma antecipação da acção; o relevo dado ao actor como autor do seu próprio projecto [e] a exigência de criatividade e de inovação.” (cit in Costa, 2003a: 18). De facto, estes elementos representam importantes referências para os professores, habituados a um sistema demasiado centralizado que, entre outras demandas, os habituou a “(...) uma socialização para o consumo e o silêncio, [com] práticas de repetição pouco reflectidas, em que a acção se desenvolve distanciada de uma intencionalidade transformadora e estratégica: uma intencionalidade que se prende com a identidade a construir.” (Carvalho e Diogo, 1994: 10).

Neste pressuposto, existem directrizes que devem ser tidas em conta aquando do início do projecto: “- o que temos; - o que queremos, - o que temos que fazer para controlar os acontecimentos – que nos são exteriores – em função do que desejamos.” (ibidem). Barbier (1991) apresenta-nos dois tipos de projecto, que nos ajudam a *organizar a antecipação inerente ao projecto* focalizando devidamente as suas etapas. Assim, destaca o *projecto de situação* que pressupõe a programação relativa ao **estado final** da situação que se procura transformar e o *projecto do processo* que integra as representações relativas ao **processo ou acção** e que permitem atingir o objectivo final. Ou seja, ao *projecto de situação*, decorrente da acção transformadora, incorporam-se as finalidades, os objectivos finais, os fins operativos, os objectivos de evolução. Ao *projecto de acção* que pressupõe a antecipação do processo, permitindo chegar ao estado final, pressupõe o plano, o programa, a planificação, em suma a acção planificada. (cit in Carvalho e Diogo, 1994).

Uma vez que a emergência do recurso ao projecto é crescente e que as linhas orientadoras do mesmo foram minimamente clarificadas, vamos abordar o conceito na sua utilização prática, definindo alguns tipos de projecto que reflectem o posicionamento dos actores implicados na acção.

Assim, Carvalho et al (1993), a partir da tipologia elaborada por Broch e Cros (1990), diferenciam os vários tipos de projecto, distinguindo, entre outros, **o projecto de finalidades** que se baseia em valores, assentes em perspectivas ideológicas e políticas. Trata-se de um projecto a longo prazo, cuja consensualidade se atinge rapidamente devido ao *grau de generalidade dos seus enunciados*. No entanto, esta questão da consensualidade poderá transformar-se numa armadilha, na medida em que opções mal aprofundadas e pouco intuídas poderão conduzir a *conflitos* que comprometerão a opção inicial. Neste sentido, alertam para a necessidade da operacionalização e avaliação deste tipo de projecto, de modo a que não se dilua em retóricas ideológicas. Neste tipo de projecto a comunidade assume uma relevância determinante, porquanto pressupõe a sua construção participada.

Quanto ao **projecto autoritário**, ao contrário do anterior, não é fruto da acção de uma comunidade, mas controlado desde a sua concepção à sua operacionalização e avaliação por uma equipa dirigente. Esta equipa, no assumir das suas responsabilidades, poderá ser *admirada* ou *temida* pelos restantes actores. Daqui se depreende que as decisões e as relações humanas sofrem a influência da supremacia do poder hierárquico. Este facto dá origem, muitas vezes, a seguidores conscientes ou inconscientes, assim como pode provocar noutros atitudes de rejeição e até de revolta, originando atitudes de conflito.

Por seu turno, o **projecto democrático** caracteriza-se por uma acção participada de todos os actores em todos os níveis de decisão, na consecução dos objectivos delineados em cada área de intervenção. A responsabilização individual e o nível de implicação de cada actor traduzem o sucesso das iniciativas. É, por isso, fundamental a percepção das motivações dos indivíduos para que sejam encaminhados coerentemente através de estratégias adequadas. Assim, princípios como *participação, negociação, consensualidade, contrato*, até mesmo conflitualidade são práticas comuns, neste tipo de projecto. Aos responsáveis máximos incumbe a moderação de conflitos visto que são os *garantes máximos da própria democraticidade da vida escolar*.

Por fim, temos o **projecto misto**, que não caracteriza verdadeiramente um projecto, já que coexistem dentro dele, projectos *diversificados*. A adesão a este tipo de

projecto é rápida, mas com intentos de realização de *estratégias e convicções particulares*, que não abonam em favor da legitimidade da comunidade. Este *projecto misto* poderá ser considerado um projecto real de escola por carência de uma coerência global.

Em última análise, destaca-se a necessidade de intencionalidade na utilização do projecto, o qual deve ganhar expressão na vontade de intervenção e de conseqüente mudança. Ou seja, segundo Barbier (1996), referenciando Boutinet, muitos projectos não passam disso mesmo, pois *dizer* não equivale a *fazer*. (cit in Carvalho et al, 1993). Consideramos no entanto, que o processo de desenvolvimento de um projecto expressa em primeira instância, uma vontade, e que por isso, pensar e dizer que vamos fazer é *meio caminho andado*, logo “(...) *dizer prepara o fazer*; o projecto constitui, com certeza, *o modo de representação mais próximo da realização de uma acção*.” (Cruz, 2001: 34).

Uma vez que a síntese encetada permitiu caracterizar as principais nuances de diferentes projectos é neste quadro conceptual que encontramos o PEE.

Assim, na sequência do exposto, e estabelecendo uma correlação entre as duas tipologias, já referidas, concluimos corroborando com Carvalho et al (1993), que o *projecto de finalidades* da tipologia de Broch e Cros se aproxima das características do PEE identificado como *projecto organizacional* na tipologia de Boutinet. Todavia, segundo os mesmos autores o “*projecto de finalidades*, por si só não pode constituir, dada a sua imprecisão, o cerne de um projecto de escola (...)”. (idem: 18).

Por outro lado, um olhar mais atento às tipologias permite constatar que também o *Projecto Democrático*, definido na tipologia de Broch e Cros, apresenta características pertinentes passíveis de serem adaptadas a um PEE, uma vez que este não só se consolida na expressão do todo/ comunidade educativa, como dá lugar à construção da realidade de forma democraticamente participada.

No capítulo seguinte vamos debruçar-nos no PEE, enquanto parte integrante do contexto das organizações escolares onde assume um papel de relevo na definição participada da acção que preconiza, quer no âmbito pedagógico, quer no âmbito organizacional.

3.2 PEE: Quadro Conceptual de Referência (alguns conceitos)

Construção participada

Lançando um primeiro olhar ao Projecto Educativo de Escola (PEE), podemos dizer que este reflecte vários posicionamentos, dependendo da perspectiva em que é abordado. Ainda assim, será difícil separar a sua definição por categorias de análise, uma vez que todas elas se complementam no conjunto e não são suficientemente conclusivas isoladamente.

Podemos, no entanto, considerar que o PEE é, de uma forma geral, entendido como o instrumento que nos seus processos de construção e implementação reflecte a identidade da escola à luz da sua autonomia como um instrumento ao seu serviço e que vem caracterizar uma *nova escola em Portugal*. (Costa, 2003c).

Contudo, é posto em causa por outros, sobretudo no que concerne à sua real utilização pelas escolas onde, no contexto de uma autonomia que se quer real e construída, subsistem escassas margens de manobra.

Tendo em conta esta temática que nos propomos abordar, especificaremos algumas perspectivas de análise do PEE em conformidade com o respectivo quadro conceptual, assim como algumas definições apresentadas por diferentes autores. Debateremos ainda, ao longo do discurso, algumas problemáticas pertinentes inerentes ao PEE.

Começamos por referir que o objecto sobre o qual incidimos este estudo é utilizado em sistemas educativos de vários países da Europa Ocidental mas que as suas designações nem sempre são coincidentes. Assim, por exemplo, em França, o PEE assume a designação de *projecto de estabelecimento*, em Espanha designa-se de *projecto educativo de centro*, enquanto no nosso país a definição consagrada pela legislação portuguesa é *projecto educativo de escola*. (Costa, 2003a).

A identificação e caracterização do projecto educativo está também sujeita a diversificadas definições, visto que se trata de um *objecto de estudo passível de apreciação por várias perspectivas teóricas do campo educacional*. A esta circunstância acresce o facto do PEE poder ser parcialmente visualizado pelos investigadores, que se podem centrar nos processos da sua elaboração e/ou nas suas concretizações operativas (*idem*).

Uma vez que o conceito de PEE varia segundo as perspectivas dos vários autores, destacamos Costa que explicita de forma objectiva a função fundamental que o

PEE assume na escola. Assim, o PEE é “o documento vértice e ponto de referência orientador de toda a actividade escolar, concretizado sempre num plano anual de actividades escolares.” (Albalat, 1989 cit in Costa, 1994: 24). Carvalho e Diogo (1994) acrescentam que o PEE se distingue dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo, tais como o Plano Anual de Escola, os Projectos Curriculares de Escola e de Turma e o Regulamento Interno, visto que constitui uma matriz de suporte. Ou seja, o PEE é um documento de planificação da acção educativa que é imprescindível diferenciar dos restantes documentos de planificação escolar. Assim, a planificação do PEE distingue-se das restantes “quanto à sua duração, quanto à sua amplitude e quanto à sua natureza.” (idem: 46).

Deste modo, o curto período de tempo em que vigora a maioria das planificações opõe-se ao longo período de tempo de vigência do PEE; as planificações reportam-se a áreas específicas ou a um sector, opondo-se ao carácter integral do PEE; ao carácter operatório das planificações opõe-se o carácter estratégico do PEE. (idem).

Relativamente ao exposto, acrescentamos que “o projecto educativo da escola apresenta-se, do ponto de vista legal, administrativo e funcional como um documento autónomo em relação ao plano anual de actividades, ao regulamento interno e ao (possível) projecto curricular²².” (Costa, 2003a: 54). Por isso, Costa defende que, à luz da legislação, este documento não surgiu “nem em substituição, nem em fusão com outros documentos já existentes nas escolas portuguesas, (...) mas, antes, [como] um outro documento, de carácter marcadamente pedagógico, que a nível institucional procede à clarificação organizacional e à planificação estratégica da escola”. (Costa, 2003a: 55).

No Decreto-Lei n.º 43/ 89 de 03 de Fevereiro²³, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas, determina-se a possibilidade das escolas estatais dos 2º, 3º ciclos e secundário possuírem um PEE próprio. Assim, o seu preâmbulo refere que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes da vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

²² A autonomia curricular nas escolas estatais não foi objecto de regulamentação em Portugal, mantendo-se o modelo curricular centralizado, que deixa pouca autonomia para esta área.

²³ Adaptado à Região Autónoma da Madeira, pelo Decreto Legislativo Regional n.º17/92/M, de 30 de Abril.

Segundo Costa, neste dispositivo legal “a definição de projecto educativo aparece [...] identificada com a própria autonomia dos estabelecimentos de ensino”. (2003a: 46). Acrescenta ainda que este Decreto-Lei “constitui o primeiro texto legal que, no quadro da reforma educativa de 86, identifica o esqueleto conceptual de uma nova concepção de escola e as bases teóricas da problemática do projecto educativo da escola.” (ibidem).

Posteriormente, é no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que surge um sinal da delegação de poderes pela administração central relativamente às escolas.

Deste modo, o artigo 8.º atribui aos conselhos de escola a competência para aprovar o PEE da escola²⁴. Segundo Costa, é na atribuição à escola desta competência *claramente expressa* de elaboração e aprovação de um PEE próprio, que surge “a obrigatoriedade de elaboração do projecto educativo (...) no quadro das mudanças operadas na reforma da administração escolar em Portugal”. (2003a: 47).

Contudo, é apenas em 1998 que as escolas do 1º Ciclo e os Jardins de Infância são integrados de pleno direito nesta denominada autonomia, que se concretiza mediante a elaboração do PEE.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, surge uma conceptualização de PEE mais abrangente, onde o mesmo é definido como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Costa (1994) refere que este documento, elaborado com a participação da comunidade educativa, permite estabelecer a identidade da escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. Ou seja, o PEE apresenta o modelo geral da organização assim como os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é um documento orientador na coerência e unidade da acção educativa.

²⁴ Ver PEE nos termos da lei no ponto 3.3

Relativamente à dimensão organizacional da escola, o PEE apresenta-se como um documento fundamental da sua política interna objectivando ainda a forma como a comunidade educativa assume e concretiza as suas pretensões educativas.

Os termos *comunidade educativa*²⁵ e *autonomia*, começam a integrar-se frequentemente no discurso referente ao PEE onde se enfatiza a escola como comunidade educativa que o constrói à luz da autonomia que lhe é conferida. A este respeito, Costa afirma que “o conceito de *projecto Educativo da Escola* só tem sentido se concebermos uma escola com autonomia.” (1994: 4). Esta escola é, então, definida como uma escola - comunidade educativa, com autonomia pedagógica e administrativa. Ou seja, “é uma escola que enquanto comunidade alargada, tem a direcção em si própria.” (ibidem).

Também Macedo se refere a esta comunidade educativa atribuindo-lhe um lugar de destaque no PEE. Assim, este traduz o “modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola”. (1995: 113). Acrescenta que o PEE vem proporcionar as condições favoráveis ao desenvolvimento da *pessoa-aluno*, e considera-o como “o cerne da política da escola - política distinta e original de cada comunidade educativa, definida na gestão de tensões positivas, princípios, normas nacionais e objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.” (ibidem).

Guerra, por seu turno, evidencia a importância atribuída às comunidades educativas na construção do PEE, elevando-as a “*Comunidades Críticas*” que ganham um novo protagonismo no discurso pedagógico, porquanto procuram a “melhoria da prática educativa”. (2002a: 99). Afirma, ainda, a necessidade do reforço das competências desta comunidade quando refere que: “o PEE é um procedimento articulado de reflexão de toda a comunidade educativa que impede a improvisação, a rotina, o individualismo, a inércia, a ingenuidade e o *peso excessivo da sorte*. Dessa reflexão sistematizada e partilhada a comunidade torna-se mais forte face às armadilhas da sociedade, do progresso e do poder.” (ibidem). É portanto a partir de uma concepção de decisão colegial que a planificação, a acção e a mudança em trabalho colectivo e

²⁵ Por Comunidade educativa, Formosinho entende (1989): “o espaço social e o enquadramento organizacional que, não se restringindo aos limites físicos da instituição ou à relação professor-aluno, suporta a rede de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes no processo educativo de determinado estabelecimento de ensino, designadamente, professores, alunos, pais, funcionários, representantes das autarquias e dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos da região.” (cit in Costa, 1994: 11).

colaborativo das comunidades, se sobrepõem ao individualismo da sala de aula. Deste modo, são favorecidas atitudes de diálogo, participação e negociação, que potenciam a coordenação e articulam o debate institucional. (idem).

No entanto, para Costa (1994), a clarificação do conceito de PEE deverá passar pela análise de um quadro teórico de referência mais específico, que nos apresente as suas origens, equacionando a conjugação de vários factores. Para isso, utiliza três grandes suportes teóricos: *a política educativa, a análise organizacional e a teoria pedagógica*. Aponta, também, a necessidade de atentar num quadro de análise mais alargado, designadamente o *político-económico*, complementando, assim, as perspectivas já referidas, visto que “as inovações pedagógicas não estão desligadas dos contextos sócio-económicos e políticos envolventes.” (Cros cit in Costa, 2003a: 48).

É pois com base nesta classificação que analisaremos o PEE da escola.

Assim, do *ponto de vista administrativo organizacional*, o PEE da escola é entendido “como um instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objectivos a que se propôs enquanto organização.” (Costa, 1994: 13).

Além desta fundamentação, *os modelos humanistas de organização* apelam para a importância do relacionamento humano, *da motivação, da participação e personalização*, que, ao nível da organização escolar, sugerem o conceito de *comunidade educativa*. (Sedano e Perez, 1989 cit in Costa, 1994).

Também *os modelos sistémicos de organização* contribuem para a clarificação desta terminologia, com uma concepção de escola onde esta é definida como um *sistema aberto*, em interacção com a comunidade e estruturada de acordo com objectivos comuns (Ciscar e Uria, 1988; Sedano e Perez, 1989 cit in Costa, 1994).

Por seu turno, partindo da análise da teoria da *Administração por objectivos* proposta por Drucker, conseguimos identificar algumas das suas características na organização escolar, na medida em que, ao defender a concretização dos objectivos que propõe, a escola reflecte a sua *eficácia organizacional* suportada por uma “ *direcção participada por objectivos* utilizando processos de planificação participada, co-responsabilidade e auto-avaliação conjunta” (Hoz e Rubio, 1987 cit in Costa, 1994: 14).

Para Costa, a análise conjunta destes suportes teóricos permite elaborar uma definição de PEE onde este se assume como “um dos instrumentos úteis [...] aos gestores escolares para a consecução dos objectivos que a comunidade educativa considera necessário alcançar.” (ibidem).

É também de realçar, no seguimento desta perspectiva administrativo organizacional, a existência de uma preocupação *tecnocrática de eficácia* da escola onde o projecto ganha prevalência na dimensão organizacional, por se assumir como um instrumento determinante dessa eficácia e do desenvolvimento organizacional. (Costa, 1994).

Salientando, uma vez mais, o carácter organizacional do PEE, importa considerar algumas das motivações para o seu aparecimento, num contexto centrado nos projectos organizacionais que se generalizou a partir da década de oitenta. (Costa, 2003a). Contudo, este movimento não é exclusivo das organizações escolares, porquanto surgiu num quadro contextual mais vasto das organizações empresariais, invocando motivações de tipo económico. (idem).

Assim, numa primeira abordagem à perspectiva político-económica, o PEE constitui “o reflexo de uma sociedade onde as inovações (pedagógicas) não surgem mais como uma sucessão de acontecimentos independentes, mas como movimentos coerentes do sistema que a escola representa, em ligação com os sistemas globais sociais, políticos e económicos.” (Cros, 1991 cit in Costa, 2003a: 48).

Se centrarmos a nossa abordagem nos projectos organizacionais das empresas, verificamos que estes surgem como uma *técnica organizacional*, de resposta à crise na economia e na gestão organizacional, desencadeada a partir dos anos setenta. (Costa, 2003a). A sua implementação advém da inadequação dos modelos de gestão em vigor, numa “tentativa de remobilização das energias empresariais [e apelando] a mudanças internas que assentem na valorização, mobilização e envolvimento institucional dos respectivos recursos humanos.” (idem: 48 e 50).

D’Almeida e Nutkowicz (1993) descrevem deste modo o desenvolvimento das mudanças mais expressivas neste sector:

“ (...) assistiu-se no decorrer dos anos oitenta, por um lado, a uma «crise da perspectiva tecnocrática», nomeadamente do modelo de racionalidade proposto por Taylor e, por outro lado, à «emergência do cultural» (cultura, identidade, valores, projecto), em função de um novo desenvolvimento da escola das relações Humanas, prestando-se especial atenção ao factor humano nas organizações: Assistimos de há uns anos para cá a uma inversão radical dos valores da gestão. Os valores da criação parecem hoje ganhar terreno aos valores da gestão; o afectivo sucede ao radical, a qualidade à quantidade e a cultura leva a melhor sobre a estrutura.” (cit in Costa, 2003a: 49).

Abre-se assim o espaço a este projecto organizacional, eleito como *objecto de culto*. (idem).

Para Thévenet (1990), o projecto organizacional pode ser entendido como “*um documento escrito, formalizado, visível, que desenha a referência permanente da empresa*” (cit in Costa, 2003a: 49). A este propósito, Charlot (1994) acrescenta que o projecto organizacional aparece “como um instrumento de gestão, como uma tecnologia ao serviço da renovação do tecido empresarial em crise, no âmbito de um quadro político em que o Estado começa a abandonar o peso da sua intervenção, quer na área económica, quer em outras áreas, como a educativa, para assumir uma postura de maior distanciamento na regulação da acção colectiva”. (cit in ibidem).

Esta nova postura do Estado, reflecte a valorização que passa a ser atribuída ao indivíduo, à empresa, à organização sectorial e ao local, numa “lógica de mercado e de diversidade, que insiste na renovação interna da empresa e na capacidade de cada organização para se afirmar, com qualidade, em relação às suas congéneres.” (ibidem).

Depreendemos que dadas as mutações ocorridas no seio das organizações, toda a sociedade se transforma, incluindo as organizações escolares. Estas, igualmente integradas na sociedade e reflexo do que nas restantes organizações ocorre, não podem ficar excluídas desta intencionalidade de desenvolvimento de projectos organizacionais. (idem).

Para além dos factores enunciados, outras circunstâncias incorporam a legitimidade da escola na utilização de projectos. Assim, “tratando-se de uma organização *dependente* do Estado, [a escola] encontra-se sujeita aos movimentos de mudança e de renovação encetados pelo poder político e pela máquina administrativa” (idem: 51).

Neste contexto, vemos surgir na década de oitenta a intencionalidade de vários países em enquadrar legalmente a problemática do projecto educativo das escolas estatais. Em Portugal, só no início da década seguinte esta questão ganha mais dinamismo mediante a sua generalização e *contornos mais sustentados*, subjacentes ao Decreto-Lei n.º 43/ 89, de 3 de Fevereiro, que marca o início dos projectos educativos no nosso país. (idem).

Assim, da mesma forma que os projectos organizacionais surgiram nas empresas como respostas às situações de crise na economia e na gestão organizacional, também os projectos educativos, que “se desenvolveram no âmbito de movimentos de reforma

educacional”, são entendidos como resposta à “crise da organização escolar”. (Costa, 2003a: 51).

Porém, segundo Obin (1993), o PEE caracteriza-se por uma dupla função: *operador de ruptura e de coerência*. Neste sentido, o PEE é um dispositivo susceptível de introduzir rupturas no funcionamento das escolas em relação ao funcionamento anterior, facultando-lhes as capacidades que permitam impulsionar, coordenar e gerir um processo de evolução. (cit in Costa, 2003a).

Importa considerar mais detalhadamente a abrangência da *ruptura* e da *coerência* presentes nesta concepção de PEE.

Assim, o PEE assume-se como ruptura:

“enquanto pretende romper com procedimentos vigentes em vários domínios como o *pedagógico e educativo* (introduzindo a integração, a coordenação e o trabalho em equipa), os domínios da *gestão* (apelando à eficiência e eficácia organizacional, aos indicadores e controlo de qualidade), o campo *político* (aprofundando a democracia participativa, a autonomia e a transparência) e o domínio *organizacional* (enquanto instrumento de direcção e gestão de estabelecimentos de ensino e de responsabilização destes em função de um contrato negociado).” (Obin, 1993 cit in Costa, 2003a: 52).

Como coerência:

“(…) tendo em conta a necessidade de interacção e de articulação harmoniosa entre as diferentes partes da organização escolar – com o projecto educativo pretende-se pôr em prática novas formas de exercício do *poder* [e] desenvolver a *coesão local* (enquanto expressão de vontade colectiva, de conciliação de interesses, de acordos e de solidariedades), (...)” (ibidem).

A noção de projecto educativo assume-se como um processo de *rupturas e inovações educativas*, que não se limita a “uma mera tecnologia de aplicação mecânica e de resultados imediatos, mas [constitui] um complexo processo organizacional dependente de outras alterações, quer no funcionamento das organizações escolares, quer na administração dos sistemas educativos.” (ibidem).

Não obstante o que referenciámos, importa relembrarmos as origens da utilização do projecto em pedagogia, ou seja, o início da *pedagogia do projecto*.

Esta pedagogia, como referimos no ponto anterior, tem lugar no início do séc. XX e marca a passagem de uma escola caracterizada pela pedagogia tradicional para uma *Escola Nova, viva, autónoma, criativa*. Nesta nova concepção de escola, o

educando é visto, “(...) como sujeito activo em construção em que o direito à diferença [...] aparece como requisito fundamental para a construção de projectos pedagógicos que, recusando a perpetuação dos valores do sistema, apostam no desafio da mudança.” (Carvalho, 1988 cit in Costa, 1994: 16). Esta nova tendência que incorpora uma concepção de ensino centrada no aluno é iniciada com Dewey, que reconhece o projecto como um dos instrumentos próprios para concretizar uma proposta pedagógica alternativa à Escola Tradicional (Costa, 2003a). É, no entanto, com Kilpatrick que o método da *pedagogia do projecto* ganha relevo porquanto centra a atenção não só “naquilo que fazemos, mas *naquilo que vivemos*”. (Costa, 1994: 16).

Kilpatrick é assim “considerado o iniciador do método dos projectos quando em 1918 publica o seu artigo *The Project Method* e inicia a implementação desta metodologia introduzindo na sala de aula a iniciativa e as opções dos alunos (...)” (Rocha, 1988 cit in Costa, 1994: 16).

Segundo Carvalho et al (1993) a pedagogia progressista situa-se numa dimensão de modelo de referência:

“ [...] ao promover a integração activa e participativa da criança na vida escolar e social, como organizador de projectos e actividades negociadas e colaborativas, ao desenvolver a capacidade de pensar de forma autónoma e livre, o programa de estudos e o método de ensino redimensionam-se como projectos [...] ao serviço de um projecto mais amplo: a cidadania – o projecto educativo que trespassa a escola e a sociedade. A pedagogia de projecto não figura, assim, como apêndice metodológico a uma pedagogia progressiva, mas como o seu paradigma compreensivo e o modelo que a enforma e operacionaliza”(cit in Costa, 2003a: 22).

Similarmente ao método de projectos de Kilpatrick na esteira da pedagogia do projecto de Dewey, surgem outros métodos caracterizados por uma dimensão mais técnica. Contudo, o facto de o método de projectos proposto por Dewey e Kilpatrick defender a liberdade e interesse dos alunos na definição do projecto e dos meios de o trabalhar, distinguem-nos de outros métodos considerados semelhantes.

Em termos da fundamentação e em termos de indicações à sua construção e operacionalização, o PEE tem de posicionar-se numa perspectiva organizacional, ou seja deverá *transportar a vinculação operatória e a ligação directa ao processo ensino-aprendizagem*, para assumir uma postura organizacional que permita visualizar a escola na sua globalidade. (Costa, 2003a).

No entanto, a *pedagogia do projecto* “não se tem limitado ao campo especificamente metodológico, mas aparece associada a uma dinâmica mais vasta que [...] visa a descentralização, valoriza a autonomia, propõe a democratização da gestão da escola, a abertura desta à comunidade, o trabalho em equipa, admite o princípio das sociedades pluriculturais e defende a ajuda aos desfavorecidos.” (Bru e Not, 1990 cit in Costa, 1994: 18). A este propósito, Costa (1994) acrescenta que a abertura da *pedagogia de projecto* a outras áreas da vida escolar, nomeadamente ao *contexto organizacional da escola*, tem contribuído em grande medida para a introdução do conceito de PEE.

Para Formosinho (1989), do *ponto de vista político normativo*, o PEE surge enquanto “expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa [...] e pressupõe a concepção e implementação de um sistema educativo assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia.” (cit in Costa, 1994: 11).

Aos princípios enunciados acresce o princípio da *liberdade de ensino*, assente “na construção de um relacionamento autêntico escola-comunidade” (Rubio, 1983 cit in Costa, 1994: 11). A concretização desta *liberdade de ensino*, traduz-se numa “concepção pluralista e democrática da sociedade, onde há lugar à diversidade de opiniões, e [à] opção de escolha pelos pais, do modelo concreto de educação que desejam para os seus filhos.” (ibidem).

Para Cabanas, o direito de opção dos pais e a responsabilização do Estado *pela igualdade de oportunidades de acesso ao ensino* pressupõem a existência de uma *liberdade de ensino* que só fará sentido no *direito à participação* e no *direito à identificação com a própria escola*. (cit in Costa, 1994).

Consideramos assim, que esta *liberdade de ensino*, poderá ser concretizada pelas escolas “através da adopção de modelos educativos, expressos em Projectos Educativos próprios, de acordo com a pluralidade e a diversidade das comunidades educativas que as compõem.” (idem: 12).

Do *ponto de vista político normativo*, o PEE insere-se “numa concepção política da sociedade que assenta num modelo de democracia participativa com relevo para o papel de intervenção de sociedade civil. A tradução deste modelo ao nível educativo passa por um sistema de ensino descentralizado e por uma escola [...] com um grau de autonomia suficiente para definir e implementar ao seu próprio Projecto Educativo.” (Ibidem). Ou seja, o PEE “pode ser entendido como a concretização, ao nível da educação, de uma concepção de democracia participada e uma forma de pôr em prática o princípio da liberdade de ensino (...)” (idem: 13).

Aqui ancorados, consideramos pertinente a definição de Formosinho (1991), face a esta questão, ao considerar que:

“ O projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.” (cit in Costa, 2003a: 29).

No entanto, o PEE depende das intenções e das decisões políticas, inscritas em normativos legais, que percorrem as várias reformas educativas e que giram à volta de pressupostos, como a liberdade de ensino, o papel do Estado e das Direcções Regionais, a descentralização, a participação, a democracia e a autonomia das escolas.

Para Carvalho e Diogo (1994), é necessário partir do diagnóstico da situação da escola para se efectivar o PEE pois é este que afirma as opções da escola - comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, às metas e finalidades a perseguir e às políticas a desenvolver. Ou seja, este instrumento de trabalho desenvolve-se a partir do conhecimento da escola e dos alunos que a frequentam e tem em conta a comunidade onde esta se insere.

Por seu turno, Barroso afirma que o PEE é um “documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas.” (2005: 127).

Assim, o PEE apresenta-se como um instrumento de trabalho capaz de responder à necessidade de organização da actividade pedagógica, para que o trabalho escolar se constitua um verdadeiro processo formativo não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos nesse mesmo processo.

Mendonça (2002) aponta a distinção entre o projecto em si mesmo e o documento que o representa, declarando que não se pode considerar que um Projecto é apenas um documento escrito, pois ele constitui um ponto de referência unificador da visão e compreensão de todos os intervenientes para que através dele seja possível criar condições promotoras da inovação, mudança e desenvolvimento.

A este propósito, Canário (1992) acrescenta que o PEE é um documento que deve “explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar e

estabelecer um compromisso entre as diferentes partes envolvidas, que o discutiram e aprovaram. [...] Ele resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação.” (cit in Costa, 2003a: 53).

Cruz, sublinhando o carácter de transversalidade dos projectos educativos, refere que estes “se constituem num processo de mudança, visando uma melhor qualidade de vida; a autonomia, a participação e integração de todos na comunidade; o aprofundamento da democracia e, conseqüentemente da cidadania; a valorização de uma identidade no respeito pela multiculturalidade; a preparação e actualização permanente dos nossos recursos humanos.” (2001: 31). Ou seja, o PEE deve ser um documento onde estejam definidos os grandes ideais educativos da escola, isto é, as orientações que a mesma pretende seguir, relativamente às finalidades e objectivos a atingir e ainda às políticas educativas a implementar.

Consideramos que toda a mudança educativa pressupõe esforço, com intuito de uma melhoria. Logo, a afirmação da escola através do seu PEE pressupõe também esforço e dedicação, em todas as suas fases, desde a sua concepção à sua implementação, num ciclo sucessivo de construções e desconstruções. Souza, parafrazeando Gadotti (1994), declara que existe uma tarefa de compromisso com o futuro, no processo de construção do projecto. Assim, o projecto “pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro.” (2003: 51).

Considerado numa lógica de acção, o PEE apresenta-se como um documento que planifica a longo prazo um conjunto de acções e define claramente as estratégias de gestão quotidiana da organização escolar. Funciona, também, como um instrumento que exprime a construção da liberdade e autonomia da escola e alinha os princípios, valores e políticas capazes de mobilizar os seus diferentes membros. É, assim, simultaneamente *processo* e *produto* “de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados.” (Barroso, 2005: 126).

O PEE representa, então, a espinha dorsal da autonomia e surge como resultado de um processo de construção participada, procurando encontrar identidade própria na resposta às necessidades, interesses e expectativas locais tendo em vista uma acção educativa contextualizada. Deverá, ainda, ser aberto e flexível, de modo a incorporar os contributos dos vários actores e estar em constante avaliação e conseqüente reelaboração.

Apesar de este documento beneficiar, sempre que necessário, de adaptações e mudanças, não deverá estar sujeito a profundas e constantes alterações anuais. Por outro lado a sua duração depende essencialmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboraram e da estabilidade das suas convicções. (Ciscar e Uria, 1987, cit in Costa, 1994: 24).

Carvalho e Diogo acrescentam que o PEE “deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de inflectir de direcção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e acção de modo a que ele sinta reconhecida a sua actividade, compreenda as suas acções e as possa inscrever num todo significativo. Neste sentido, o projecto deve ser colectivo mas favorecendo a interacção.” (1994: 45).

Ainda, nesta mesma linha de pensamento, Guerra demonstra a importância do PEE classificando-o como “uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de toda a escola.” (2002a: 99). E acrescenta que o PEE é “uma estratégia de reflexão e acção que aglutina todas as instâncias da comunidade [visto que] é a expressão e o veículo das pretensões educativas de todos os membros da comunidade escolar.” (2002a: 99-100).

Como vimos, no início desta resenha, é atribuída *autonomia e individualização documental* ao PEE, sob diversos pontos de vista.

Contudo, se atentarmos no seu carácter operatório, tendo em conta as suas características de *abrangência* e de *globalidade*, constatamos que estas “não permitem que nele encontremos indicações precisas para a organização e execução da acção diária da escola, estando por isso, dependente da sua concretização formal em outros dois documentos da escola: O plano anual de actividades e o regulamento interno.” (Costa, 2003a: 55).

Esta situação conduz a uma dificuldade na determinação das suas barreiras. Ou seja, não poderá ser tão geral nem tão específico: “(...) se por um lado, o Projecto educativo não deverá ficar ao nível de um quadro de princípios tão teórico que não vincule a prática educativa dando orientações claras para o desenvolvimento das actividades e organização da escola, por outro lado, terá também de, não se podendo transformar num plano de escola, deixar espaço para as tarefas de planificação da competência de outros sectores da instituição.” (Costa, 1994: 24). Assim sendo, apresenta-se como um “documento de cúpula da escola, macro-orientado, ponto de referência para a acção”. (Costa, 2003a: 55).

A clarificação da noção de PEE, entendida como um mecanismo de intervenção global foi proposta por Obin e Cros (1991), mediante a caracterização dos seus traços fundamentais:

“1º o projecto de escola é diferente de política de escola (todo o estabelecimento tem uma política sem que tenha necessariamente um projecto); 2º o projecto evidencia, explicitamente, os valores comuns; 3º o projecto introduz coerência nas diversas actividades escolares; 4º o projecto permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; 5º o projecto define as estratégias para as acções futuras; 6º o projecto permite a comunicação do sentido para a acção colectiva; 7º o projecto introduz uma gestão participada; 8º o projecto possibilita o controlo dos resultados e a correcção das decisões; 9º o projecto exige a aderência do director da escola; 10º o projecto implica a procura conjunta dos consensos.” (cit in Costa, 2003a: 55).

Corroborando o que se descreve anteriormente, Carvalho e Diogo, acrescentam que o PEE deve pressupor também “avaliação permanente, participada e interactiva; implicação do conjunto dos actores; apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.” (1994: 46).

Guerra (2002a) salienta que a grande finalidade do PEE se traduz na compreensão e melhoria da prática educativa. Por isso, alerta que a transformação e a mudança de um PEE devem advir da resposta emergente às necessidades sentidas pela comunidade e não de uma directriz emanada pelas instâncias administrativas superiores.

Deste modo, o PEE não pode ser entendido como um documento de carácter burocrático, nem como uma exigência administrativa, pois a sua elaboração e desenvolvimento têm como objectivo permitir uma reflexão crítica, uma compreensão profunda e uma mudança de valores. Se tal não acontecer “terá escassa relevância para melhorar a educação.” (Guerra, 2002a: 99). Ou seja, a *inovação por decreto* não constitui a melhor forma para conseguir a mudança, pois “os actores organizacionais encontram, sempre que o pretendem, diversificadas formas de *infidelidade normativa*.” (Lima, 2001 cit in Costa, 2003c: 1323).

Atendendo às especificidades do PEE, sobretudo enquanto instrumento que permite responder às necessidades educativas da escola, Costa equaciona se este não começa a ser percebido como necessário a uma maior qualificação do funcionamento e do desenvolvimento organizacional. (2003c).

De facto, a sua implementação pressupõe algumas mudanças na qualidade educativa. Assim, o PEE promove a qualidade ao assumir-se como *organizador de diversidade e construtor de espaços de autonomia*. Permite, também, a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes, gerando a descentralização, visto que possibilita dentro da própria escola, a redistribuição de funções, de iniciativa e de decisões. Ao favorecer a aproximação dos centros de decisão dos actores, o PEE assume-se como impulsionador de uma atitude democrática e comunicativa, permitindo a negociação e o contrato pela necessidade de gerir o conflito e construir o consenso. (Carvalho, et al, 1993). Deste modo, o PEE exige competências próprias, o que pressupõe a criação de atitudes de autoformação e de reflexão, tornando-se, assim, um dispositivo de formação. Por outro lado, o PEE proporciona a partir “das realizações concretas, das exigências de trabalho em equipa, da avaliação, de uma nova relação entre a actividade individual e grupal, a emergência da mudança social. Os espaços de autonomia serão construídos pelo desenvolver do projecto.” (cit in Carvalho e Diogo, 1994: 51).

Ou seja, “*é o projecto que define a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto*” (Barroso, 1992 cit in Carvalho e Diogo, 1994: 51). Neste enquadramento, o PEE passa a ser entendido como “(...) um documento estratégico ao serviço da construção desta nova concepção de escola.” (Carvalho e Diogo, 1994: 54).

Enquadrado nesta nova dinâmica escolar e nesta nova concepção estratégica, o PEE “permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.” (idem: 45).

Estes autores acrescentam que o PEE é também revelador de algumas potencialidades e funções, pois cabe-lhe o papel de “organizador da diversidade, estruturante de uma identidade e de apoio a uma singularidade criativa e dinâmica.” (ibidem).

Não podemos, no entanto, deixar de referir, que mesmo sem a existência de projecto educativo as escolas não deixam de possuir a sua *política de escola*, pois uma comunidade educativa sem projecto não deixa de concretizar na prática um projecto.

Contudo, da sua efectiva concretização advêm vantagens inegáveis. Por tudo isso e para que o PEE não seja defraudado nas suas melhores intenções, deverá:

- i) Funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos (já que é um documento de planificação global);
- ii) Garantir a unidade da acção da escola nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- iii) Ser o ponto de partida da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);
- iv) Servir de base à harmonização das actuações dos professores dos mesmos alunos;
- v) Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.” (Carvalho e Diogo, 1994: 51-52).

Deste modo, em termos concretos, o PEE apresenta duas áreas de intervenção dominantes: a da *planificação* da acção educativa que pressupõe a *planificação organizacional* da escola enquanto documento de planificação estratégica, onde se identificam “as grandes metas, as prioridades de desenvolvimento, as linhas de actuação e a optimização dos recursos, [constituindo-se] o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, integração, globalização e unidade da acção educativa;” (Costa, 2003a: 56). Por outro lado, o PEE apresenta uma área de intervenção que pressupõe a construção da *identidade* própria de cada escola. Ou seja, o PEE “desde a fase inicial de mobilização das pessoas para a sua elaboração, de discussão de opiniões e de procura de consensos, até à sua formalização [...] constitui, enquanto processo e como documento [...], um instrumento de desenvolvimento e de afirmação da identidade organizacional de cada escola (conjugando perspectivas, valores, intenções e práticas).” (ibidem).

Nesta óptica, o PEE deve ser equacionado num quadro mais alargado *das alterações introduzidas* (e/ou a introduzir) nas escolas, expressando “a sua revalorização enquanto unidades organizacionais de decisão, dotadas de maior autonomia” (Costa, 2003a: 57). O que, nas palavras de Muñoz (1994), se traduz numa “nova tarefa e responsabilidade da escola como organização” (cit in ibidem).

Na tentativa de efectuar uma definição congruente com tudo o que se tem afirmado, diremos que o PEE pelo facto de exprimir a identidade da escola “funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.” (Carvalho e Diogo, 1994: 52).

3.2.1 Imagens Organizacionais do PEE

Dando continuidade à construção conceptual do PEE, aludimos às suas imagens organizacionais. Neste âmbito, assim como a escola é caracterizada por várias imagens organizacionais que traduzem diferentes construções conceptuais para a sua análise, também o PEE é alvo de uma tipologia cujo objectivo é a sua interpretação organizacional à luz dessas mesmas imagens. Para este efeito, Costa (2003a) utilizou seis imagens organizacionais da escola, como ponto de referência para as quatro imagens organizacionais do PEE: *projecto planificação eficiente*; *projecto identidade consensual*; *projecto negociação conflitual* e *projecto ritual legitimador*.

A imagem *projecto planificação eficiente* tem na sua base os pressupostos teóricos das imagens organizacionais, *empresarial e burocrática*, da escola e reflecte uma noção de PEE como “um dispositivo normativo de formalização dos objectivos da organização escolar em ordem à racionalização da acção educativa.” (idem: 74).

Esta postura, baseada numa concepção de estabilidade do funcionamento organizacional característico do entendimento clássico, defende uma planificação exigente e a necessidade da previsão rigorosa do futuro e respectiva programação, de modo a assegurar que a acção decorra de acordo com o inicialmente previsto. O PEE surge, assim, como “a referência sistemática da acção em ordem a uma coerência lógica dos procedimentos” (ibidem).

Estamos perante a *afirmação da faceta instrumental e tecnicista* do PEE traduzida numa concepção de *tecnologia racional para a tomada de decisões*, onde é fundamental que a escola disponha “de normativos claros, de documentos que esclareçam com rigor [...] os modos de funcionamento e de comportamento organizacional a pôr em prática, bem como os resultados específicos a atingir.” (idem: 75).

Uma vez que o PEE surge nesta imagem organizacional como um instrumento normativo e programático que impulsiona o funcionamento da escola, necessita estar *devidamente formalizado*. Ou seja, mais importante que o processo de elaboração do PEE, com toda a dinâmica de pessoas e meios que isso implica, importa o seu *produto formal*, o *documento final* que servirá de orientação a toda a escola. (idem).

Estamos, então, na presença de “uma concepção de escola que valoriza a racionalização dos processos, as estruturas, o formalismo, as lideranças oficiais e a

hierarquia”. (idem: 76). O PEE representa, assim, o *instrumento de cúpula* que permite a formalização organizacional, sendo, geralmente, elaborado pelo topo da hierarquia ou por níveis próximos na sua dependência directa, descurando-se a participação dos níveis menos elevados. (idem).

Na imagem *projecto planificação eficiente*, os projectos mais prováveis de encontrar são o *projecto do chefe* ou *da sua equipa*. (idem).

Quanto à imagem *projecto identidade consensual*, possui na sua base os pressupostos teóricos das características organizacionais da escola - *democrática e cultural* - distanciando-se, assim, da perspectiva anteriormente analisada. (Costa, 2003a).

Esta perspectiva assenta numa “concepção organizacional de escola que prefere o consenso ao conflito, a harmonia à desarticulação, os valores partilhados e as relações informais ao formalismo e ao normativismo [...]” (idem: 78). Aqui a escola encara o PEE enquanto espaço e tempo de promoção de relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os seus membros, aspirando a uma maior coesão e à consequente melhoria do funcionamento escolar. (idem).

Na imagem em análise, o PEE assume-se como “um mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma *visão* partilhada do futuro e de uma *missão* a cumprir.” (idem: 79).

A elaboração do PEE prevê a participação colectiva e activa dos vários intervenientes escolares, que se preocupam em construir uma comunidade educativa com a qual se identificam. Os seus esforços concentram-se no processo de elaboração do PEE, dando a devida atenção a cada uma das suas fases “de modo a que cada momento se traduza numa oportunidade de construção e de desenvolvimento de uma cultura comum.” (idem: 81). É de salientar que este tipo de projecto não se sujeita aos interesses e estratégias dos actores, mas caminha em função do *processo previamente definido*, onde as *lideranças expressivas* detentoras de uma capacidade visionária mostram o caminho a seguir e contribuem para a construção de uma *visão partilhada*. (idem).

O PEE, enquanto *identidade consensual*, privilegia o **processo** relativamente ao **conteúdo final**, servindo de referência ou sendo invocado sempre que “o consenso, os valores ou o prestígio estejam a ser ameaçados”. (idem:82).

A imagem *projecto negociação conflitual* tem na sua base a concepção da escola como *arena política*, “onde os diversos actores procuram desenvolver estratégias de influência, processos de coligação e dinâmicas negociais, de modo a conseguirem fazer valer os seus interesses individuais e/ ou grupais.” (idem: 84). O PEE é então entendido como um espaço privilegiado para a *manifestação da dinâmica conflitual*, sendo enquanto **processo** encarado como palco da luta de interesses dos diferentes grupos que pretendem impor os seus *objectivos sectoriais*. Enquanto **produto** representa os interesses dos grupos que conseguiram impor-se aos restantes não traduzindo os objectivos da escola como um todo. (idem).

Nesta perspectiva, o processo de elaboração do PEE caracteriza-se, segundo Sergiovanni (1986), pelo conflito natural e necessário. (cit in Costa, 2003a). Este conflito é muitas vezes estimulado pelos responsáveis máximos da escola como estratégia para promover a reflexão sobre os problemas, procurar soluções e propostas, conseguindo, através de coligações e alianças, implementar mudanças pedagógicas. Neste sentido, os responsáveis pela escola têm como tarefa assegurar, ao longo do percurso de desenvolvimento do PEE, uma *liderança política* que permita o *equilíbrio organizacional*, quer na mobilização dos actores, quer na capacidade de gerir os conflitos que inevitavelmente ocorrem durante as negociações.

O PEE, como *negociação conflitual* é, assim, o resultado de um processo de construção social onde diversos grupos distintos defendem as suas posições, de forma indirecta, desenvolvendo influências, pressões e ligações pessoais ou directa, através da presença dos seus representantes na *arena negocial*. O PEE terá o seu ponto alto no resultado final quando materializado num documento formal escrito, percebido pela maioria como o projecto da escola. Não reflecte, no entanto, as ambições do todo organizacional, mas os objectivos dos grupos dominantes. (idem). É, também, muito comum que o PEE, nesta perspectiva, apresente uma funcionalidade limitada, por traduzir apenas uma parcela da actividade educativa e não uma visão global da escola (Idem). Será possível encontrar, nesta perspectiva, os denominados *projecto - sectário* (Costa, 2003c), o *projecto - militante* (Barroso, 1992) ou ainda o *projecto - manutenção* (Costa, 2003c) e/ou o *projecto - mosaico* (Broch e Cros, 1989).

Finalizamos esta análise com a perspectiva da imagem *projecto ritual legitimador*, que tem na sua base as concepções da escola como *anarquia organizada* (Cohen e March, 1974), como *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976) e como *sistema caótico* (Sungaila, 1990). (idem). Aqui, o funcionamento da escola “é marcado

pela ambiguidade, pela incerteza e pela irracionalidade de concepções e de procedimentos” (idem: 89).

O PEE surge nesta linha como mais um documento legitimador do suposto bom funcionamento organizacional, mas que, acima de tudo, pretende *estruturar, coordenar e controlar a acção educativa*, numa espécie de *fantasia partilhada*, uma vez que responde às expectativas de todos os interessados como um *símbolo de boa gestão*. (idem). No entanto, apresenta “objectivos problemáticos, vagos e mal definidos, tecnologias e estratégias pouco claras, improvisadas e elaboradas com base numa participação fluida” (idem: 90). Ou seja, reflecte a imagem de uma escola “em que a retórica se encontra separada da realidade, a intenção desvinculada da acção, os objectivos desfasados dos resultados e a planificação divorciada da sua consecução prática”. (ibidem).

Neste quadro conceptual, o PEE é um documento simbólico, um ritual cujo principal objectivo enquanto parte integrante da estrutura formal da escola consiste em legitimar a sua função enquanto instituição. Ou seja, o PEE assume um papel de carácter, acima de tudo, ideológico e simbólico e pouco ou nada operacional uma vez que não vincula as práticas. (idem).

Nesta perspectiva, a elaboração do PEE caracteriza-se por uma participação frágil e pouco cuidada, onde não se investe na qualidade das propostas, nem na adequação do conteúdo do projecto à realidade. (idem). No entanto, é formalmente cumprido todo o aparato exigido à elaboração do mesmo. O documento escrito representa uma espécie de prova capaz de convencer os mais incrédulos da sua autenticidade e das suas potencialidades como instrumento promotor do desenvolvimento da organização e da *coerência e unidade da acção educativa*, numa resposta à disposição dos interessados. (idem).

Apesar de muitas vezes o esforço dispendido na elaboração do PEE resultar num texto de qualidade que satisfaz as exigências e as expectativas formais, o seu conteúdo não é uma das suas principais preocupações, limitando-se a assegurar uma imagem de coerência, que sendo aparente apenas garante a sua dimensão simbólica, que convence perante as expectativas dos diferentes agentes sociais, mas não convence os actores implicados da sua aplicação prática, uma vez que não altera o funcionamento real da escola. (idem).

Para Costa (2003a), o PEE, enquanto *ritual legitimador*, poderá assumir as características de alguns projectos, nomeadamente, *projecto como símbolo, projecto*

como cartaz publicitário, projecto como jogo e projecto como desculpa para a interacção, reforçando a discrepância existente entre dois níveis fundamentais na escola: o discurso e a acção.

3.3 PEE: Enquadramento Legal

Caminhando pela legislação...

Comprovada a importância do PEE pela generalidade dos autores, urge efectuar o seu enquadramento legal.

Assim, abordaremos a evolução do processo de construção do PEE em conformidade com a autonomia, uma vez que estes conceitos se encontram intimamente ligados, numa relação de dependência mútua. Aludiremos igualmente e de forma pontual, aos órgãos de direcção, administração e gestão das escolas cujo percurso sofre várias alterações marcadas ora por progressos ora por retrocessos. Destacaremos também a importância atribuída à participação activa e democrática dos actores do processo educativo, assim como a sua consequente responsabilização, uma vez que deles depende em grande medida a consecução dos objectivos da escola.

Tentaremos aproximar-nos das escolas do 1º ciclo do ensino básico da RAM, por representarem o foco do nosso estudo. Realçamos, no entanto, a importância de efectuar uma contextualização da problemática do PEE quer a nível nacional quer a nível regional, assim como noutros níveis de ensino perspectivando o enquadramento do seu aparecimento.

Deste modo, a partir da década de oitenta, em Portugal, como noutros países da Europa Ocidental, a construção de um projecto educativo próprio constituiu o pronúncio das reformas educativas, na resposta às mudanças a implementar na administração dos sistemas educativos.

Reportando-nos ao *25 de Abril de 1974*, verificamos que, no que concerne às inovações introduzidas, na realidade educativa portuguesa destaca-se o modelo de *gestão democrática das escolas*²⁶. Este modelo afirmou-se entre nós como *o princípio da democratização do ensino* em oposição a um *controlo político-ideológico, administrativo e pedagógico* do regime anterior. (Costa, 1994; Costa, 2003b). Aprovado

²⁶ Segundo Costa, este modelo de administração e gestão das escolas Portuguesas públicas, não superiores, decretado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/ 76, de 23 de Outubro vigorou até Maio de 1991, ano em que terminou formalmente, com a publicação de um *novo modelo* de administração e gestão (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). (2003b).

com o intuito de normalizar o funcionamento das escolas, disciplinar a iniciativa dos professores e restabelecer os mecanismos de subordinação hierárquica entre escolas e Ministério, este modelo caracterizou-se fundamentalmente por uma tentativa de normalização da educação, já iniciada pelo decreto-lei anterior²⁷, baseada no retorno do poder central restaurando a *centralização concentrada e burocrática*. (Formosinho et al 2000). Neste decreto, os órgãos de topo da escola eram o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, nos quais se estabeleceu uma divisão de funções embora sem uma hierarquia definida. É de salientar que, neste decreto, não se verificava nenhuma referência às assembleias.

O Conselho Directivo era um órgão deliberativo e executivo com a responsabilidade do funcionamento da gestão corrente da escola, que pretendia afirmar-se como modelo contrário ao de nomeação política e gestão unipessoal dos antigos liceus. No entanto, apesar das tentativas de participação enquadradas num contexto democrático, as competências deste Conselho Directivo continuavam a ser *cumprir e fazer cumprir* ordens do Ministério. (Formosinho et al, 2000).

O modelo em análise torna-se objecto de críticas, revelando-se inadequado, porquanto se apresenta suportado por uma *imagem fortemente normativa* (Costa, 2003b) baseado em soluções organizacionais e administrativas que não convencem e “se dirigem contra o modelo político em que ele é coerente.” (Formosinho et al 2000: 37).

Contudo, e apesar de algum sucesso educativo deste modelo (qualidade do ensino, gestão eficaz, intervenção e animação comunitária, inovação pedagógica), os seus pressupostos não contemplam o espaço necessário à realização de um PEE próprio nas diversas escolas. (Costa, 1994).

Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa²⁸ em 1976, pesava a urgência em legislar sobre as bases do sistema educativo. Decorridos dez anos, é finalmente cumprido esse imperativo institucional (LBSE²⁹) cuja necessidade se evidencia pela urgência em adequar esta lei à CRP, assim como em “clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes e contraditórias [...] bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse

²⁷ Decreto – Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro.

²⁸ CRP - publicada a 02 de Abril de 1976 com entrada em vigor a 25 de Abril de 1976 (Miranda, 1976 cit in Mendes 1994).

²⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro.

uma reforma global e articulada do Sistema Educativo” (Campos, 1987 cit in Formosinho et al, 2000: 39).

A LBSE representa, assim, um ponto de referência fundamental da reforma educativa, que surge a partir da *congregação de uma pluralidade de projectos políticos*, que vem estabelecer “os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, [definir] os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento”. (idem: 40). É de salientar que embora não se refira particularmente ao PEE, esta lei estabelece os *requisitos normativos fundamentais à sua consecução*. Abrindo, desta forma, o caminho a um novo modelo organizacional para a escola portuguesa - *a escola comunidade educativa*³⁰ - onde o PEE assume uma importância fundamental. (Costa, 1994).

Também Macedo (1995) salienta que esta lei estabelece os parâmetros orientadores que enformam a estrutura e o funcionamento do sistema educativo português. Acrescenta que, a partir desta, torna-se evidente a necessidade de revisão e de reorientação das políticas educativas no sentido de abrirem espaço à concepção do PEE.

A própria LBSE no seu enunciado reforça “(...) a intenção de o sistema educativo em geral e a escola em particular *contribuir (em) para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial, os alunos, os docentes e as famílias (...)*.” (Leite e Fernandes, 2007: 56).

É após a publicação desta lei que vários debates e estudos sobre a educação têm lugar no nosso país. Incidindo sobre a reforma da administração das escolas, o debate é travado “em torno da distinção entre *direcção*, que se pretendia democrática e *gestão*, necessariamente profissional”. (Formosinho et al, 2000: 41).

³⁰ “Situando-nos (...) no contexto da administração das escolas Portuguesas, é curioso assinalar que a concepção de escola *comunidade educativa*, nomeadamente a sistematização de que foi alvo por parte de Formosinho, Fernandes e Lima (1988: 176-177), da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988: 558) e de Formosinho (1989), apresenta-se como um modelo organizacional diferente e alternativo ao da *gestão democrática das escolas* e, no entanto, ambos se reclamam da mesma imagem de escola – a democracia – o que reforça a indicação (...) que se está perante uma imagem e um modelo organizacional profundamente normativo que, comumente, é utilizado por posicionamentos teórico - organizacionais diferenciados.” (Costa, 2003b: 70).

Começa, então, a esboçar-se, na administração educacional, a intenção de abandonar as práticas da tomada de decisões a nível central e de trazer um novo impulso à autonomia das escolas.

É, assim, institucionalizado o PEE em Portugal pelo Decreto-Lei n.º 43/ 89, de 03 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas, adaptado à RAM, pelo Decreto Legislativo Regional n.º17/92/M, de 30 de Abril.

O Decreto-lei n.º 43/ 89 abre a possibilidade das escolas públicas dos 2º, 3º ciclos e secundário possuírem um PEE próprio, como refere o seu preâmbulo: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

O PEE surge, assim, no quadro de uma reforma educativa que amplia o sentido de autonomia, até então veiculado pelos normativos. Neste sentido, o preâmbulo refere que: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.”

O PEE, segundo Leite e Fernandes (2007), surge como *instrumento concretizador dessa autonomia*, facto particularizado no artigo 2º, ponto 1, onde se destaca: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” Convém, no entanto, esclarecer que PEE não é sinónimo de autonomia, mas sim a expressão da autonomia da escola. (Madeira, 1995; Macedo, 1991 cit in Canastra e Moura, 1999).

Segundo Costa, este decreto, respondendo às mudanças desencadeadas pelos processos de reforma educativa, constitui o quadro teórico conceptual de legitimação do PEE da escola. Considera, ainda, que este dispositivo legal vem dar ao PEE a continuidade do espaço aberto pela LBSE, uma vez que não o encara como “mais uma técnica de gestão [mas] como uma razão de ser de uma outra concepção de escola onde prevalece a dimensão autonómica.” (2003a: 66).

Acrescenta que este decreto-lei atribui três importantes dimensões ao PEE: uma *dimensão simbólica* que traduz a relação conceptual entre autonomia e PEE; uma *dimensão operatória* que traduz a concretização da autonomia da escola através do PEE; e uma *dimensão instrumental* que se traduz na “materialização formal (enquanto

projecto explícito) e [na] sua ligação com outros mecanismos operatórios de organização e planificação escolar”. (ibidem). Esta última dimensão encontra-se patente no artigo 2.º, ponto 2, do referido decreto-lei, onde se lê: “ O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”

Também Estêvão e outros afirmam que este documento legal vem clarificar o PEE em aspectos determinantes à sua concepção, nomeadamente: a necessidade de intervenção de todos os actores de forma activa e responsável. Por seu turno, as *finalidades e formas de articulação do Projecto educativo*, materializam as “*prioridades de desenvolvimento pedagógico*, sob a forma de planos anuais e actividades e regulamentos internos.” (1996: 27).

O ano de 1989 marca o início da formalização da administração educacional portuguesa, através da criação de diplomas legais que “vão acrescentando aos princípios de democraticidade, da participação e da autonomia das escolas a noção de Projecto Educativo da Escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios”. (Costa, 2004: 86).

Relativamente ao 1º ciclo, não se vislumbram, ainda, medidas que integrem este nível de ensino no quadro autonómico que começa a desenhar-se. Assim, vigora o despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro, cujos princípios, na linha da gestão democrática, foram considerados aplicáveis até 1977. (Falcão, 2000; Formosinho et al, 2000). Este diploma legal refere que a direcção das escolas primárias é da responsabilidade do conselho escolar que decide sobre todos os aspectos relativos à escola, não se denotando qualquer separação entre as concepções de direcção e gestão. Assim, ao director de escola compete a *mera execução* das decisões do conselho escolar e a gestão do quotidiano. (Teixeira, 1995; Falcão, 2000). Mais tarde, com a circular n.º4/93, de 23 de Julho, começam a delinear-se tentativas na atribuição de funções, sendo conferidas competências de gestão pedagógica e administrativa ao conselho escolar, assim como refere que a direcção da escola é composta pelo director de escola. (Falcão, 2000).

É na sequência do decreto anterior que surge o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Na base do novo modelo preconizado neste decreto, a escola enquadra-se numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade. Ou seja, “O modelo agora instituído

pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização [...]. Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios.” (preâmbulo).

Este normativo vem, pela primeira vez, considerar a integração neste quadro conceptual da educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo realçando as devidas especificidades em termos de aplicação do modelo, como depreendemos da leitura do seu preâmbulo: “O presente diploma define um modelo de direcção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas.”

Apresenta a possibilidade da educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo do ensino básico serem agregadas por áreas geográficas dispondo de órgãos de direcção, administração e gestão comuns, criando assim uma área escolar. A possibilidade de se manterem em separado mantém-se, desde que a sua dimensão o justifique. Porém, esta alternativa pressupõe a existência de órgãos próprios de direcção (artigo 6º).

Para Afonso (1995) e Falcão (2000) este modelo, para além de uniformizar a *estrutura escolar* desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, fundamenta-se na separação das funções de direcção e gestão. Como podemos constatar no preâmbulo deste documento, as escolas passam a ter um Director Executivo de carácter unipessoal responsável pela administração e gestão da escola designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola. Sendo que, este conselho de escola é o órgão de direcção colegial, onde se encontram representados os intervenientes na comunidade escolar. Assim, segundo o mesmo normativo, as escolas do 1º ciclo não agrupadas possuem um director como órgão unipessoal de administração e gestão (preâmbulo) e um conselho de escola (artigo 6.º) como órgão de direcção colegial “e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola [...] com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno” (artigo 7.º).

Segundo Costa, este decreto apresenta “(...) um modelo organizacional de escola que, embora reconhecendo a importância dos princípios da participação e da democraticidade presentes no modelo anterior da *gestão democrática* (...), procura valorizar também outros princípios como os da *estabilidade, eficiência e*

responsabilidade e os da representatividade, democraticidade e integração comunitária (...)” (2003a: 46). Acrescenta que este normativo vem sublinhar a valorização do director da escola como líder organizacional porquanto “*associa a qualidade do desempenho da escola à qualidade da sua direcção*” (idem:43).

Para o autor, este normativo, confere a existência legal do PEE nas escolas, porquanto o mesmo “se estabelece como parte efectiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional da escola [e] procede à individualização documental do projecto educativo da escola relativamente a outros documentos (...)” (2003a: 68; 2004: 93). Refere ainda que este decreto evidencia a obrigatoriedade da construção do PEE pela escola pois, ao considerarmos as atribuições da escola presentes neste dispositivo legal, encontramos nos artigos 32º e 8º, as seguintes directrizes: “Elaborar e propor o projecto educativo da escola” (competência do Conselho Pedagógico); “Aprovar o projecto educativo da escola” (Competência do Conselho de Escola).

Segundo Falcão, este decreto concretiza os objectivos do projecto apresentado pelo governo ao Conselho Nacional de Educação sobre a administração das escolas, nas seguintes *linhas de força*: “- Criação de mecanismos de articulação entre as escolas, pais e comunidade local; - separação entre os órgãos de direcção e gestão; - desenvolvimento de uma maior autonomia da escola nos múltiplos aspectos pedagógico, cultural e administrativo; - aplicação destes princípios a todos os níveis de ensino não superior, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.” (2000: 65).

No entanto, este *novo modelo de direcção e gestão* suportado pelo decreto em análise foi apenas protagonizado, em situação experimental, por *meia centena de escolas/ áreas escolares*, onde a existência de 1º ciclo era reduzida e pouco significativa, não se generalizando, por isso, a todos os estabelecimentos de educação e ensino. (Formosinho et al, 2000; Lima, 2003; Costa, 2004). Na sequência do exposto, Lima refere que a gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico não sofreu alterações significativas, sendo mesmo “o sector que conheceu menos mudanças estruturais (...)” (2003: 159).

O PEE, apesar de organizacionalmente regulamentado no Decreto-Lei n.º 172/91 e de possuir uma herança de discurso político - normativo favorável (LBSE; Decreto-Lei n.º 43/89), apresenta-se *debilmente articulado* com um quadro político – jurídico – legal, que não lhe garante as condições de se constituir como processo ao

serviço do desenvolvimento autónomo da escola, uma vez que esta continua a manter uma relação de forte dependência do poder central e regional. (Costa, 2004).

Nesta linha de pensamento, também Formosinho et al (2000) afirmam que, se inicialmente este decreto apontava os seus princípios para a coerência protagonizada pela LBSE, a prática demonstrou que o modelo preconizado não trouxe poderes substantivos às escolas que o assumiram. Do mesmo modo, não foram também consentidos às restantes escolas geridas, *aparentemente*, segundo o modelo da *gestão democrática* (Decreto-Lei n.º 769-A/ 76, de 23 de Outubro).

Para os autores supracitados, alguns aspectos fundamentais estiveram na base desta incoerência: “excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos – Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico -, onde não ficou clara a distinção entre funções políticas e técnicas e a questão da representação institucional da escola, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, (...)” (2000: 47).

Também o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) desvirtua a verdadeira essência do PEE declarando que: “(...) não existe *uma efectiva autonomia*, onde *a função de direcção fica esvaziada e a integração comunitária não é uma realidade*, também o projecto educativo *não será concebido como um documento estratégico* (...), constituindo por isso um simples artefacto no quadro das alterações morfológicas ocorridas na estrutura organizacional da escola.” (CAA, 1997 cit in Costa, 2004: 95). Neste sentido considera que

“A alteração morfológica da direcção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tenham uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela. Em síntese, não se modifica a escola sem mudar o sistema.” (idem: 93).

Em 1998, o enquadramento legal reforça a autonomia das escolas e lança novas dinâmicas e novos olhares ao PEE, no sentido de lhe restabelecer o seu papel estratégico na construção da acção organizacional. Assim, do Ministério da Educação foi emanado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. São, assim, pela primeira vez

contemplados os estabelecimentos de ensino, até então esquecidos: os Jardins de Infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico.

No primeiro parágrafo do preâmbulo confirma-se a crescente preocupação em reorganizar a educação: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação [...]”. Também no segundo parágrafo constatamos que “o desenvolvimento da autonomia das escola exige, porém, que se tenha em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, [...]”. Acrescenta ainda que a escola deve “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”

Sobre a autonomia o decreto enuncia que esta “não constitui, pois, um fim em si mesma, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, [...]”.

Encontramos também, como sinal de abertura à autonomia, a referência ao primeiro regulamento interno no artigo 6.º. E para que não restem dúvidas, define não só a autonomia, como também os instrumentos desse processo, nomeadamente o PEE, o RI (regulamento interno) e o PAA (plano anual de actividades). Deste modo, no artigo 3.º, ponto 1, refere-se que a autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” No ponto 2 do mesmo artigo destacam-se os instrumentos que a viabilizam: “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como: a) Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento da escola, (...) bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; c) Plano anual de actividades - o documento de

planeamento, (...) que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades (...)”.

No parecer de Costa, este diploma legal “apresenta um conjunto de princípios (e mesmo de estratégias de desenvolvimento) que parecem adivinhar ao projecto educativo de escola um lugar estratégico na senda de uma organização escolar mais autónoma.” (2004: 96). Relativamente às estratégias de desenvolvimento da autonomia da escola, acrescenta que estas se manifestam “*segundo um processo faseado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilização acrescidos com base em contratos de autonomia.*” (ibidem).

Numa possível análise *diagnóstico* aos efeitos deste decreto na realidade escolar, Costa afirma que, não obstante as medidas implementadas ao longo dos anos, este documento legal “aponta mais no sentido do sucesso do *regime de administração e gestão*, do que do *regime de autonomia*, sendo de destacar, nesta vertente, a progressiva ausência de iniciativas político-administrativas para implementar os contratos de autonomia, uma das áreas estratégicas para o sucesso das mudanças anunciadas.” (2004: 98). Dos contratos de autonomia esperava-se, através da sua celebração entre a escola e a administração, que oferecessem ao PEE a possibilidade de se transformar num *documento estratégico fundamental*, uma vez que representa o espaço e o lugar por excelência para a negociação da autonomia, o que não tem acontecido. (idem).

Na mesma linha de pensamento encontram-se outros autores críticos deste decreto que o caracterizam como frustrante perante uma procura anunciada de maior autonomia e descentralização das escolas, visto que denuncia a continuidade do modelo centralista e burocrático da administração central.

Na RAM, o Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 sofre uma adaptação mediante o Decreto Legislativo Regional n.º4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos, a entrar em vigor no ano escolar de 2000-2001. Assim, no seu preâmbulo, este documento refere-se à autonomia, colocando-a em estreita relação com o PEE, nas linhas orientadoras preconizadas pela legislação em vigor. Por seu turno, reforça-a ao afirmar no seu preâmbulo que: “A autonomia deve constituir um investimento na comunidade educativa e na qualidade do ensino (...), em termos que favoreçam o papel de destaque da escola, da estabilidade do seu corpo docente (...), o perfil e a experiência dos seus responsáveis [...]”.

Apresenta também a relação entre a identidade da escola, o PEE e os seus intervenientes, considerando que “esta visão do sistema educativo focalizado na escola deve assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos educativos.” Acrescenta que se devem “valorizar e responsabilizar os diversos intervenientes no processo educativo, particularmente docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e representantes da comunidade envolvente.” (preâmbulo).

Este normativo refere-se à educação de infância e ao 1º ciclo do ensino básico, reconhecendo-lhes algumas especificidades no contexto educativo: “[...] o diploma tem uma vocação de aplicação global a todas as escolas, dando ênfase a uma visão de organização coerente de autonomia, administração e gestão (...), que não descure, todavia, a natureza dos estabelecimentos de infância e do 1º ciclo do ensino básico, cuja identidade é salvaguardada e justificada uma aplicação gradual”. (preâmbulo).

No artigo 3º do mesmo Decreto, reforça-se a definição de autonomia e faz-se referência ao PEE, ao RI e ao PAA como instrumentos desse mesmo processo de autonomia, o que também já se tinha verificado na legislação precedente.

Quase em simultâneo, entra em vigor a Portaria n.º 133/ 98, de 14 de Agosto, que define o Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro (ETIs) para as escolas do 1º ciclo da RAM.

De salientar, que este modelo surge como resposta às necessidades educativas básicas, contribuindo para a formação integral das crianças com vista ao melhor sucesso escolar, numa lógica de apoio e continuidade da família.

Esta Portaria é posteriormente revogada pela Portaria n.º 110/ 2002, de 14 de Agosto, actualmente em vigor e tem como objectivo responder às necessidades de uma nova realidade social. Deste modo, estabelece-se um quadro normativo legal específico para as escolas públicas do 1º ciclo da RAM.

Este modelo tem como pretensão afastar soluções uniformes e globalizadoras, apostando em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas. Assenta numa perspectiva de respostas múltiplas às necessidades emergentes, com base “numa lógica de acção centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões, sabendo que é nestas que incide o essencial da transformação organizacional das escolas do 1º Ciclo do ensino básico”. (preâmbulo). Contudo, o preâmbulo destaca também a importância atribuída ao PEE, numa lógica de resposta ajustada, perante o meio onde se insere a escola. Assim, “é na projecção de dispositivos que assumam a

escola como nível privilegiado de intervenção, valorizando-se os projectos educativos próprios de cada estabelecimento de ensino e a formação de cidadãos, que se encaminhará no sentido do sucesso de todos os alunos e na qualidade do serviço público de educação.” (ibidem). Transparece também algum espaço de manobra na determinação do funcionamento das escolas a tempo inteiro, uma vez que este depende da proposta apresentada pelo director em conformidade com o PEE. (artigo 5º).

O Decreto Legislativo Regional n.º4/2000/M, de 31 de Janeiro, por último referenciado, foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que veio reforçar o processo de autonomia e de valorização das escolas. O quadro que contextualiza o seu aparecimento surge bem explícito no preâmbulo onde se afirma que este “constitui um passo importante na valorização de cada escola [...]”. Acrescenta ainda que da experiência advirá a “melhoria do modelo, consubstanciado nos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da Republica Portuguesa e na LBSE, numa perspectiva de valorização da escola pública e dos seus actores”.

Enfatiza, também, a descentralização da administração, pois declara que é “neste quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspectiva de decidir *com e não sobre*, que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica [...]”. (preâmbulo). Destaca-se ainda a referência ao PEE, ao RI e ao PAE (Plano anual de escola)³¹, enquanto instrumentos no processo de autonomia da escola.

Assim, o quadro de reforço da autonomia da escola, já há muito decretada, define-se. O conselho da comunidade educativa, embora presente no DLR precedente, surge agora de forma clara, como o órgão de direcção da escola responsável pela definição da sua política educativa e que, relativamente ao PEE, detém as seguintes competências: “aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução; (...) dar parecer sobre o plano anual de escola, verificando da sua conformidade com o projecto educativo” (artigo 8º, alíneas a) e c)).

As estruturas de apoio ao PEE são também referenciadas no artigo 35º: “das estruturas de gestão intermédia: com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram (...) com o

³¹ Nova terminologia adoptada neste Decreto-Lei que vem alterar a anteriormente utilizada: PAA.

director, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.”

Reportando-nos ao ECD³² (Estatuto da Carreira Docente), constatamos a intenção e a importância de integrar a participação dos docentes na concretização deste documento. Assim, no artigo 16º, referente aos deveres dos docentes, destaca-se o imperativo de: “a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de administração e gestão e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente [...]; b) Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de escola e observar as orientações dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de gestão pedagógica da escola.”

Lançamos, agora, um breve olhar sobre a legislação em vigor a nível nacional, mais precisamente ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este documento revela algumas alterações pertinentes e surge na sequência da urgência da resposta concertada da escola, no aperfeiçoamento da sua missão que deve acontecer “em condições de qualidade, equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível.” (preâmbulo). Deste preâmbulo, depreendemos ainda que a necessidade de rever o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, é motivada por alguns objectivos. Em primeiro lugar, expressa a necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, assim como promover a sua abertura ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Sendo para isso “necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente o pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.” (preâmbulo).

Por outro lado, a intervenção de todos os agentes educativos depreende a *instituição de um órgão de gestão estratégica* intitulado *Conselho geral* e onde se encontram representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local. (preâmbulo). Das suas competências, constam “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo,

³² DLR n.º 6/ 2008/M, de 25 de Fevereiro.

plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades).” (idem). Além disso, confia-se àquele órgão a capacidade de eleger e destituir o director. Relativamente ao PEE, compete-lhe aprová-lo e acompanhar e avaliar a sua execução. (artigo 13º). Quanto ao processo de elaboração mantém-se da competência do conselho pedagógico, ouvido pelo director e submetido por este à aprovação do conselho geral. (artigo 19º).

No decreto em análise salienta-se, também, como segunda medida que urge reforçar, as lideranças das escolas. Estas constituem “uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.” (preâmbulo). Reporta-se, por fim, à relação da liderança com o PEE, aspecto que nos interessa particularmente.

Assim, este decreto reforça a emergência das lideranças fortes e dinâmicas. Para tal, será necessária uma legislação capaz de promover a afirmação e a propagação de “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.” (preâmbulo).

O presente normativo expressa ainda a pretensão de responder a um terceiro objectivo: *o reforço da autonomia das escolas*. Reforço que também se anuncia no seu preâmbulo. Ou seja, declara-se a necessidade de “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público da educação”.

Contudo, esclarece que “a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do esforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.” (preâmbulo). Assim, e para que o reforço da autonomia possa acontecer efectivamente, são necessárias condições essenciais, nomeadamente a necessidade de conferir “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder a maior responsabilidade.” (preâmbulo).

No que concerne especificamente ao PEE, salientamos que este decreto-lei continua a perspectivá-lo como um instrumento do *exercício da autonomia*, cuja definição se mantém relativamente à versada no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

No caminho percorrido, pretendemos enquadrar o PEE, num contexto que ao longo do tempo foi dando passos para diante e para trás, em normativos que foram, nem

sempre coerentes, mas assegurando a sua existência. Pensamos que as mudanças são necessárias a todos os níveis, quer na administração, no sentido de regulamentar as medidas, ainda necessárias, quer nas escolas, no sentido de abandonarem os procedimentos e rotinas anteriores dando lugar a novas práticas. (Costa, 1994).

Embora muito ainda esteja por fazer, importa continuar na procura da credibilização das escolas no contexto do sistema educativo regional, com ênfase nos actores... nas pessoas. É neste contexto que o PEE revela uma importância ímpar, pelas possibilidades que faculta à escola de preparar e operacionalizar essa resposta, no uso da autonomia que lhe é conferida.

Não podemos deixar de referir, como vimos, que não basta um quadro normativo legal anunciado para que a mudança, nomeadamente a nível do reforço da autonomia das escolas, aconteça efectivamente. É preciso contrariar a tendência de uma administração burocrática e centralizada que continua a persistir. Os líderes, como impulsionadores e facilitadores da mudança, precisam recorrer não só à sua experiência e/ou formação específica, mas aliar-se “a uma vontade forte de quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizador e autonómico”. (Formosinho et al, 2000: 55). Simultaneamente associada a esta atitude do líder, importa considerar também o investimento nas pessoas, nas suas expectativas e sentimentos, assim como a valorização da escola onde se produz a mudança.

Urge, deste modo, instaurar mecanismos indispensáveis (a consideração de cada escola, como uma unidade organizacional com órgãos próprios, capaz de formular uma vontade colectiva expressa num PEE consistente) de forma a operacionalizar o reforço da autonomia das escolas em coerência “com a retórica da territorialização das políticas educativas”. (Formosinho et al, 2000: 56).

Para ultimar esta análise, queremos reforçar, uma vez mais, a importância do PEE.

Recordamos ainda, algumas palavras proferidas por Roberto Carneiro (1991), quando salientou a sua ligação aos normativos mais significativos sobre o PEE, enquanto Ministro da Educação:

“No limite, cada comunidade definirá livremente o seu projecto, aprovará as suas prioridades, elaborará os seus regulamentos (...). Na mesma linha, caber-lhe-ão poderes cada vez mais vastos de intervenção pedagógica e curricular. Cada escola terá o seu carácter próprio e o seu traço individual de distinção, consonante com a comunidade em que está imersa.” (cit. in Costa 2003a: 70).

3.4 O PEE no Espaço Organizacional da Escola

É no quadro da autonomia da escola/ comunidade educativa, que se manifesta a emergência do PEE, como prenúncio de uma nova escola. (Formosinho e Machado, 2000). Assim, na prática, a autonomia é entendida como “a criação de dispositivos, competências, apoios e meios que permitem que os estabelecimentos escolares, em conjunto com o seu contexto local, possam construir o seu próprio espaço de desenvolvimento em função de uns objectivos assumidos colectivamente, bem como um projecto [...] negociado com a administração ou a comunidade.” (Bolívar, 2007: 33).

3.4.1 Questões que Presidem à sua Elaboração e Desenvolvimento

3.4.1.1 Características

É neste âmbito que encontramos o PEE, entendido como documento orientador, *destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa de uma escola*. Assim, partindo do diagnóstico dos seus problemas e contextos, prevê e identifica os recursos necessários para a definição das orientações gerais da sua actividade. (Carvalho e Diogo, 1994). Ao esclarecer o *porquê* e o *para quê* das actividades escolares, desenvolve os factores capazes de promover o empenhamento dos actores com vista à consecução dos objectivos da escola clarificando *o que avaliar, para quê, como e quando*. (Alves, 1995).

Na sequência do exposto, o PEE singulariza cada escola porquanto se reveste de características singulares, nomeadamente pressupor a vontade colectiva e o envolvimento comunitário, ao ser suportado pelo apoio de uma administração educativa descentralizada dentro de uma cultura organizacional, ser suportado por lideranças adequadas e ser alvo de uma avaliação regular. (Costa, 1994).

Podemos ainda afirmar que a esta singularidade acresce o facto do PEE se assumir como referência da dinâmica da escola. Ou seja, o PEE pressupõe o reconhecimento da diversidade de interesses, perspectivas, aspirações, carências e problemas que coexistem na escola e ainda “o desenvolvimento de processos de participação e negociação que, com base numa análise da situação real permitem que se chegue a acordos e consensos conjunturais sobre os grandes objectivos a prosseguir,

sobre a lógica de funcionamento que se deseja que o Projecto Educativo da Escola expresse.” (Macedo, 1995: 123).

Também Barroso (1992) considera que o PEE é merecedor de uma atenção cuidada pelas características que possui. Assim, defende que este *documento escrito* deve ser *claro, sugestivo e eficaz*, capaz de funcionar como *referência interna* para toda a escola, assim como um *meio de afirmação* para o exterior. Acrescenta, também, que o PEE, apesar do seu carácter de orientação geral, deve vocacionar-se para a acção no sentido de a operacionalizar sectorialmente de acordo com a organização interna da escola. Isto é, o PEE traduz a expressão “pensar globalmente, para agir localmente”. (cit in Souza, 2003: 57).

Segundo o autor, o PEE deve estar *centrado na função principal da escola*, ou seja na educação e ensino dos alunos. Para isso, deve apresentar “os princípios, os elementos de diagnóstico, as estratégias e as metas que permitirão à escola realizar a sua missão, tendo em conta as normas nacionais, a especificidade do estabelecimento e do meio, os interesses e as estratégias dos diferentes [actores].” (cit in, Souza, 2003: 57). Deste modo, para que o PEE se concretize e assuma as características explicitadas anteriormente, é fundamental dinamizar todo o processo através de práticas metodológicas que assumam o envolvimento de toda a comunidade na reflexão e determinação das áreas de intervenção prioritárias. (ibidem).

Para Souza (2003) é fundamental que na enunciação de um PEE exista a definição do seu conteúdo e das suas características, de forma a assegurar que este seja um documento orientador quer das metas, quer das estratégias da escola.

Corroborando esta concepção, Alves (1995) e Gomes (1997) acrescentam tratar-se de um *macro-conceito* que orienta toda a acção educativa e definem aquelas que consideram as suas principais características³³ ou funções:

- Estabelece as linhas orientadoras do tipo de educação a implementar;
- Resulta da reflexão, diálogo, posições e contraposições da comunidade educativa;
- Determina os valores que devem ser trabalhados em todos os contextos, particularmente no currículo explícito e oculto;
- Reconhece as ilusões, os ideais e os interesses dos membros da comunidade educativa;

³³ Características adaptadas a partir de Albalat, 1989 e Obin e Cross, 1991.

- Unifica os critérios de actuação tendo em vista uma maior coerência;
- Reconhece os alunos como sujeitos e principais interessados na educação;
- Torna distinta e singular a organização educativa;
- Introduce uma direcção centrada na *escola-comunidade educativa*;
- Apela à participação de todos os membros da escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais de educação;
- Pressupõe uma *liderança participativa*, aberta, mobilizadora;
- Esclarece as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos (o quê, quem, para quê, como);
- Exige estruturas organizativas (concepção, monitorização, avaliação).

Também Carvalho e Diogo (1994) consideram que, quando *verdadeiramente assumido nas suas potencialidades*, o PEE contribui para a auto – formação e para a estruturação de uma cultura própria da escola. Deste modo, o PEE implica entender a autonomia da escola como uma necessidade no sentido de melhor potenciar contextos de formação para alunos e professores. Implica, ainda, considerar que a escola /comunidade educativa se transforma e estrutura em torno de um *projecto educativo subordinante*, que é *sensível às pressões sociais* e que requer a negociação como o espaço propício ao diálogo. Por fim, pressupõe a existência de uma correlação entre as dinâmicas de auto-formação dos professores e a organização/ escola.

Estes pressupostos implicam “tornar *a escola* como referência, *a comunidade educativa* como lugar de acção e *o projecto educativo* como activador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação.” (idem: 40).

Ao nascer na escola o PEE desenvolve-se dentro do quadro normativo legal, mas numa relação de permanente negociação que lhe confere a sua legitimidade e lhe garante a sua singularidade, na medida em que reflecte a “adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos actores implicados.” (idem).

Neste sentido, os referidos autores declaram que o PEE deve conter a caracterização do contexto da acção educativa, que comporta a caracterização do meio envolvente da escola e o seu enquadramento jurídico-administrativo, a caracterização dos elementos materiais e humanos da escola, e ainda a caracterização do clima da escola, nomeadamente o estilo de gestão, o grau de motivação dos actores, a tradição pedagógica, a expectativa dos alunos, o envolvimento dos pais e as modalidades de abertura à comunidade. (idem).

Por fim, Barroso (2005) refere-se aos contributos que o PEE, como *construção social* e como *processo de planeamento*, pode trazer à escola. O autor apresenta, assim, as principais expectativas inerentes à elaboração de um PEE. A primeira refere-se à possibilidade de *aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino*, através da afirmação da identidade da escola. O que, segundo o autor, caracteriza a forma como a escola actua face às competências que lhe estão atribuídas e a forma como gere a sua autonomia.

A segunda traduz a possibilidade de *recuperar uma nova legitimidade para a escola pública*, através da intervenção de toda a comunidade na elaboração do PEE, criando um sentido de pertença e identidade com a escola, promovendo, assim, a sua imagem pública.

A terceira significa *participar na definição de uma política educativa local*, na medida em que o PEE supõe a realização dos objectivos nacionais e locais do sistema educativo, contribuindo para a política local de educação e obrigando à concertação de objectivos entre os diferentes parceiros.

A quarta permite *globalizar a acção educativa*, na medida em que o PEE, desconstrói a organização tradicional da escola pública, centrando a acção educativa no aluno e abrangendo todos os domínios da vida da escola.

A quinta leva a escola a *racionalizar a gestão de recursos*, uma vez que o PEE implica a *definição prévia de prioridades, a quantificação de custos e a optimização de resultados*.

A sexta representa *mobilizar e federar esforços*, na medida em que o PEE, ao ser o resultado de um processo participado de construção de uma identidade organizativa, regula os diferentes interesses dos vários intervenientes, mobilizando esforços em torno de metas comuns. E, por fim, a última expectativa traduz a passagem *do eu ao nós*, uma vez que o PEE permite integrar num projecto colectivo os projectos individuais existentes.

3.4.1.2 Elaboração

Para a elaboração de um PEE, as escolas requerem algumas condições fundamentais. Assim, só *uma escola que pensa* e que estabelece hábitos continuados de auto-reflexão no seio da sua comunidade intra e extra escola, terá as condições facilitadoras ao seu desenvolvimento. (Malaguzzi, 1991). Neste sentido, só a escola que

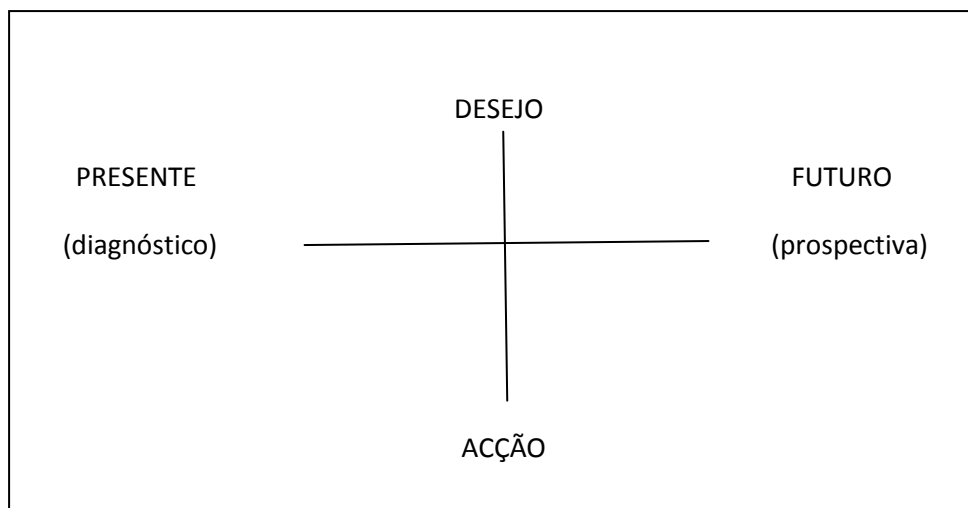
promove a inovação, acarretando todas as adaptações, instabilidades e mudanças que esta supõe, poderá conceber e realizar um PEE.

Deste modo, entre os constrangimentos legais, humanos, materiais, o PEE deve “corresponder à procura do sentido da política educativa da escola de hoje, perspectivada em termos de amanhã.” (Macedo, 1995: 95). Permitindo, assim, tornar “socialmente reconhecível a identidade de uma escola, mais autónoma, mais liberta das imposições do exterior.” (Gomes, 1997: 18).

Através do PEE a escola não se preocupa apenas com *a forma de fazer as coisas* (Know-how), mas desenvolve a capacidade de saber porque *as coisas se fazem de determinada forma* (Know-why). (Carapeto e Fonseca, 2006). Esta *escola que aprende*, não só transmite conhecimento, como altera as suas práticas, corrige erros do passado, adapta-se e responde às mudanças alterando estratégias para responder às expectativas. A escola, como uma *organização inteligente*, “mais do que aprender a mudar, aprende com a mudança.” (idem: 337).

Segundo Barroso (2005), a construção de um PEE acontece *numa tensão permanente entre os pólos do desejo e da acção, do presente e do futuro*, como constatamos da análise do esquema seguinte.

Figura 1 – Esquema dos pólos determinantes de um projecto.



Fonte: João Barroso (2005)³⁴

Segundo o referido autor, esta tensão tornar-se-á positiva e resultará no PEE a partir de três condições fundamentais: 1- *querer*, que pressupõe a existência de uma

³⁴ Baseado em Barroso, João. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.p.131.

cultura organizacional adequada à definição de missão comum para cada escola (existência de dispositivos de negociação, partilha de interesses, processos de mediação e regulação de divergências); 2- *poder*, que pressupõe a existência de um leque de condições e meios que possibilitem a construção e execução do PEE (reforço da autonomia, existência de relações contratuais com a administração, modalidades de parceria com a comunidade local); 3- *saber*, que pressupõe a capacidade de aprender da escola no aperfeiçoamento das modalidades adequadas à elaboração e execução de um PEE, nas suas diferentes fases, reforçando o seu sentido de gestão.

Para Escudero (1994), o mais importante a considerar na elaboração do PEE é a *sua natureza e razão de ser*. Ou seja, antes da escola se preocupar em *como elaborar o projecto*, importa considerar as “razões que poderão conferir novos *sentidos, significados e valores* à sua acção [...]” (cit in Formosinho e Machado, 2000: 189).

Ao construir o PEE, a escola assume, por um lado, a autonomia que lhe é reconhecida como instituição e, por outro, desenvolve um processo de identidade, que é fundamental para o exercício dessa mesma autonomia. No entanto, importa que a escola faça a distinção entre o projecto elaborado por imposição decretada e o projecto elaborado pela oportunidade de “institucionalmente, (de) marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re) organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve.” (Formosinho et al, 2000: 123).

Deste modo, construir o PEE é reflectir, questionar e identificar os problemas. É debater decisões e avaliar resultados, assim como cooperar nas soluções e mobilizar a comunidade em torno de objectivos comuns, de forma a perspectivar o futuro, rumo à qualidade educativa da escola. (Costa, 2003a). O PEE representa, assim, a *imagem da escola* e da sua comunidade, fruto de um trabalho colectivo.

Na sequência dos normativos legais,³⁵ verificamos que na RAM, principalmente a partir do ano de 2000 (Decreto Legislativo Regional n.º 4/ 2000/ M, de 31 de Janeiro), o PEE ganha um novo espaço e dinamismo nas escolas do 1º Ciclo. Desta forma, abre-se e fundamenta-se o caminho para a autonomia e para a capacidade na tomada de iniciativas e decisões na escola. A autonomia representa assim, um novo desafio não só para a escola, mas também para a administração. Deste modo compete à escola procurar a melhoria da sua acção educativa dentro dos limites de autonomia que lhe são conferidos.

³⁵ Para informação mais detalhada sobre o assunto consultar o ponto 3.3 deste estudo.

No entanto, esperar que a escola sozinha promova essa melhoria, no uso da autonomia decretada, e com base nas suas próprias iniciativas, não será suficiente. Quer isto dizer que não basta decretar a autonomia da escola, mas reconhecê-la e facultar-lhe o espaço e os mecanismos necessários à sua concretização.

Assim, a administração (ME e/ou DRE) suportada pelas determinantes da política educativa terá um papel chave, de apoio concertado, na estimulação das dinâmicas endógenas de cada escola. Ou seja, ao potenciar a construção do PEE, a administração está a proporcionar a cada escola a responsabilidade de construir a sua própria capacidade de desenvolvimento. A escola, ao aperfeiçoar esta capacidade, promove também mudanças, não só dos processos pedagógicos e/ou organizacionais, mas mudanças na sala de aula, numa perspectiva de melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos e das práticas docentes. (Bolívar, 2007).

Nasce a ideia de um PEE que, em benefício dos alunos (a partir do conhecimento prévio dos mesmos, das suas características, interesses e expectativas, do conhecimento do contexto em que desenvolve o processo educativo, da elaboração de prioridades educacionais e da identificação estratégica de intervenção), assume e recomenda a participação de todos os intervenientes: alunos, pais, encarregados de educação, docentes, pessoal não - docente e representantes da comunidade envolvente.

Ou seja, “a caracterização da situação de partida da Comunidade Educativa envolvente é determinante para a formulação dos objectivos a atingir, no âmbito do projecto educativo, à luz de um conjunto de princípios, metodologias e estratégias que configurem a possibilidade de superar problemas definidos.” (Santos, 2006: 73).

Na sequência do exposto, a construção do PEE, apresenta-se como “um processo – lento, difícil, mas imprescindível.” (Macedo, 1995: 116), porquanto pressupõe um grau de dificuldade decorrente da integração de características, que traduzem os pressupostos básicos da vida organizacional: “complexidade; racionalidade da incerteza e gestão do imprevisível, [...]” (ibidem).

Entendido como um processo complexo, as fases e momentos de elaboração do PEE propostas por vários autores não são consensuais. Do mesmo modo, não existem modelos uniformizados, apenas sugestões de trabalho que ajudam cada escola face à sua realidade, num possível sentido de acção, onde cada uma fará a sua apropriação.

Para Barroso (1992), a construção do PEE depende de um ciclo de elaboração, que vai desde a génese ao desenvolvimento do projecto, numa acção contínua de

processo e de produto, composto pelas seguintes etapas: gerar, definir, gerir e avaliar o projecto.

Contudo, em primeiro lugar, importa que cada escola compreenda e defina o seu conceito de PEE, assim como a importância que lhe atribui na sua dinâmica interna. Neste sentido, a escola deverá, aquando da elaboração do PEE, reflectir se “decide elaborar o seu PEE porque:

- 1) Pretende dar cumprimento a uma determinação legislativa, que aponta para a elaboração de um PEE.
- 2) Quer ter um instrumento de trabalho onde estejam alcançadas actividades da escola.
- 3) Sente necessidade de definir uma política educativa e identificar objectivos próprios que lhe sirvam de referência e garantam a coerência de todo o trabalho a desenvolver.
- 4) Quer resolver um problema específico da escola.
- 5) Deseja desenvolver acções inovadoras.” (Macedo, 1995: 122)

Destaca-se o facto de estas opções não se excluírem umas às outras, mas caracterizarem o PEE em diversas perspectivas que elucidam a escola na sua definição.

Face a estas constatações, consideramos relevante a importância atribuída pela escola a este documento de gestão. Ou seja, a elaboração do PEE, deve responder, em primeiro lugar, “à necessidade sentida por um grupo”. (Carvalho et al, 1993: 31). Representa, assim, a referência que suporta toda a actividade da escola, na medida em que traduz os valores, as intenções (missão), as necessidades e as aspirações (Visão) da comunidade educativa. (Carapeto e Fonseca, 2006).

A decisão de elaboração do PEE representa o primeiro momento deste processo. (Formosinho et al, 2000). Iniciada a *fase de concepção*, define-se a equipa responsável pela sua dinamização e procede-se à mobilização da comunidade educativa e à divulgação documental. (Costa, 1994). Nesta fase, a escola equaciona alguns dos seus aspectos fundamentais, nomeadamente, *a sua natureza e razão de ser, os seus porquês e para quê*, no sentido deste conferir à escola *novos sentidos, significados e valores*. (Formosinho et al, 2000).

Contudo, antes de qualquer acção ou tomada de decisão, a escola deverá responder à questão: *Que escola queremos ser?* O que pressupõe o auto-conhecimento da escola, quer em relação ao passado, quer em relação ao presente, projectando-se no

futuro. (idem). Similarmente, nas orientações da DRE³⁶ encontramos uma tendência para a urgência em “encontrar respostas flexíveis, capazes de lidar com as transformações e as mudanças num mundo cada vez menos previsível”. Estas orientações indicam ainda algumas questões a que as escolas devem responder, no sentido de encontrarem o seu caminho: *Onde estamos? Quem somos? O que pretendemos? Como faremos? De que meios dispomos? Como avaliaremos?*

Para Carvalho e Diogo, este momento pressupõe a existência de uma Comissão Promotora, cuja função principal será “organizar o debate inicial destinado ao esclarecimento e mobilização de todos os sectores da comunidade (...)” (1994: 108) e acrescentam que a análise daí decorrente permite a definição da *área problemática* entendida como uma situação de mal-estar que a *consciência colectiva* deseja ver alterada. (idem).

Neste sentido, procuram-se pontos de convergência através de algumas técnicas, entre as quais se destacam a organização de *sessões de expressão livre* e as *reuniões de trabalho dirigidas*. Esboçam-se, então, as primeiras propostas e tomam-se as primeiras posições, no sentido de caminhar para uma identidade colectiva que defina o *sentido da acção a empreender*. (Carvalho et al, 1993).

Nesta fase, é imprescindível a existência de um *moderador* que promova a reflexão sobre *as várias posições enunciadas*, assim como de um *ambiente favorável à implicação dos actores* e ao *reconhecimento das suas iniciativas*, facto este que facilita a disponibilidade dos actores *para a distribuição do poder*. (idem).

Após esta etapa, segue-se um processo de avaliação inicial, baseado na participação e negociação, que garante o *diagnóstico (relação entre o que existe e o que se pretende transformar na escola)* e o *prognóstico (fundamentação que deve dar às decisões que o projecto deve reflectir)* da situação real da escola nos seus vários campos de actuação.

Deste modo identificam-se as necessidades, os problemas e as aspirações dos actores; os recursos materiais, financeiros e legais existentes; a capacidade da escola mobilizar recursos, numa perspectiva de mudança e melhoria do trabalho que nela se desenvolve. (Macedo, 1995).

³⁶ Documentação cedida pela directora da escola em estudo, após a sua participação na acção de formação, dinamizada pela DRE que decorreu nos meses de Outubro a Dezembro de 2008, intitulada “Do Projecto Educativo de Escola ao Projecto Curricular de Turma”.

Este levantamento sistemático pressupõe, também, a caracterização da população escolar, nos seus níveis de sucesso educativo e no estatuto sócio económico e cultural das famílias. Desta forma, concretiza-se o *diagnóstico interno* que pressupõe o conhecimento das *motivações, expectativas, preconceitos e experiências dos vários agentes* e o *diagnóstico externo* que engloba *as dimensões que constituem o meio escolar em sentido lato*. (Carvalho et al, 1993).

Porém, a concretização do diagnóstico só é viável mediante a recolha de dados que suportem esta análise, nomeadamente: “caracterização do meio em termos sócio - económicos e culturais; caracterização da escola; identificação dos problemas; priorização dos problemas; objectivos que o PEE deve perseguir.” (Carvalho e Diogo, 1994: 100).

A definição do PEE depende, assim, desta avaliação da situação inicial³⁷, que se efectua através da recolha de elementos significativos entre todos os intervenientes da comunidade. Para tal, os meios de recolha de informação devem ser diversificados, nomeadamente *entrevistas, inquéritos, consulta de fichas de registo e de elementos estatísticos existentes na comunidade próxima à escola e à sua actividade*. (Carvalho et al, 1993; Carvalho e Diogo, 1994).

Barroso (1992), por seu turno, refere que *gerar* o PEE corresponde à primeira etapa da sua construção, a qual prevê o diagnóstico com base numa reflexão colectiva sobre a realidade da escola e do seu contexto. É no confronto entre a situação que se vive e a situação que se pretende, que se gera a avaliação do que é positivo e do que se deve melhorar, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Acrescenta que a concretização desta etapa exige que a comunidade se agregue e estabeleça princípios, valores e políticas, de carácter pessoal, local, regional e nacional, na procura de soluções para os problemas.

Segundo Macedo (1995), esta procura de objectivos partilhados, com vista a potenciar a riqueza de cada escola, exige alguns requisitos, nomeadamente, uma informação permanente e eficaz entre os diferentes parceiros, a harmonia entre os objectivos locais, o sistema educativo nacional e a própria sociedade.

Após o reconhecimento dos condicionalismos e potencialidades da realidade escolar, são discutidos os princípios, os valores e os modelos educativos, que vão enformar a direcção a seguir pela escola. Ou seja, neste momento, o percurso realizado

³⁷ A definição do projecto a partir da avaliação da situação inicial representa, para Carvalho et al (1993) o primeiro momento ou tipo de avaliação.

na elaboração do PEE, permite “estabelecer um compromisso entre a situação actual delimitada pelas *fronteiras do possível* e os valores dos protagonistas do projecto que esboçam os *cenários do desejável*.” (Carvalho et al, 1993: 32).

A fase seguinte pressupõe a identificação dos valores e dos objectivos que devem “orientar e mobilizar os actores na acção [...] a desenvolver.” (Macedo, 1995: 115). Deste modo, define-se a política educativa como filosofia global do projecto, capaz de mobilizar um número significativo de actores.

Contudo, o momento de definição dos princípios orientadores e dos objectivos do PEE, não pode descurar os objectivos educacionais enunciados na LBSE, nomeadamente a formação pessoal e social das crianças e jovens nas suas diversas dimensões. Assim, estes aspectos deverão ser valorizados nos processos de ensino - aprendizagem proporcionando “uma concepção de escola que visa a identificação do aluno como sujeito da construção do saber.” (Santos, 2006: 75).

Para Barroso (1992), a definição propriamente dita do PEE integra a descrição dos pressupostos sobre a educação, as metodologias de ensino, o currículo e a avaliação. São também definidos o rumo, a identidade, a visão, os objectivos e os compromissos da comunidade educativa.

Relativamente aos objectivos, Carvalho et al (1993) referem que estes deverão ser claros e inequívocos para os protagonistas da acção, assim como reveladores de coerência e realismo. Só deste modo poderão concretizar-se e originar consequentemente a *introdução de mecanismos avaliatórios* que permitam uma *regulação dos processos*. Para Macedo (1995), é este trabalho de discussão dos grandes objectivos (a partir do diagnóstico da situação e dos valores educativos partilhados) que proporciona a coesão e os consensos necessários à definição das actividades e recursos a determinar nos planos de actividades.

Segundo Carvalho et al (1993), esta procura do consenso, em detrimento de uma *simples maioria*, obriga a um *esclarecimento exaustivo das divergências*, o que promove, consequentemente, o aprofundamento dos *alicerces e dos objectivos* do PEE pelo todo. E acrescentam que esta consensualidade, ao ser considerada desde a fase inicial de elaboração do PEE, traduz-se em benefícios futuros. Ou seja, a *interiorização dos procedimentos* acontece porquanto estes se patentearam desde a sua génese, atenuando as atitudes de *incompreensão e frustração*.

Define-se, assim, a situação desejada quanto a finalidades e transformações objectivas a introduzir. É, pois, no acerto de posições, desencadeado pela negociação,

que se gera uma estratégia de actuação concertada capaz de harmonizar a situação real da escola, inicialmente diagnosticada, com a situação decorrente das finalidades traçadas. (Carvalho et al, 1993).

Para Macedo (1995), levantam-se algumas questões relativamente aos participantes nesta discussão, quanto ao tempo e ao lugar próprios para que tal aconteça e quanto aos elementos a ter em conta, sejam humanos ou materiais. Destas condicionantes resultará a riqueza do projecto, por suscitar influências interpessoais, compromisso e negociação pois “*é na riqueza dos actores e na sua interacção que se joga uma parte fundamental da coerência, pertinência e também eficácia e eficiência dos projectos.*” (idem: 132). Deste modo, a participação dos diferentes actores no PEE, pode ser considerada como um *recurso privilegiado* da escola, pela sua capacidade de inovação e de troca de experiências.

Neste sentido, o PEE representa a construção de um processo de gestão participada, que abrange diferentes concepções ideológicas presentes na comunidade escolar. Porém, não obstante a riqueza das diferenças, o consenso necessário é procurado pela liderança que deve também fomentar a coordenação das acções, o diálogo permanente, o conhecimento e a formação na elaboração e operacionalização do PEE. (Barroso, 1992).

Sobre esta questão, a DRE clarifica alguns pontos. Assim, determina a constituição de uma equipa de trabalho para a elaboração do PEE e sugere que a sua avaliação ocorra anualmente precedendo à sua actualização. Estabelece ainda, uma calendarização com vista a uniformizar os procedimentos nas escolas. Assim, em Junho deverá decorrer a elaboração e aplicação de inquéritos à comunidade educativa para detectar as prioridades de actuação; em Julho deverá ser efectuado o tratamento de dados e a identificação dos problemas; em Setembro serão definidas as prioridades, preenchidos os mapas de identificação do projecto educativo e de distribuição de tarefas relativas à sua concretização.

A apresentação formal ou *divulgação* do projecto deverá ser dinamizada pela equipa responsável pela sua orientação. Esta apresentação ficará ao critério de cada escola que construirá o seu modelo, ou seja, “aquele que melhor espelhe o próprio corpo do projecto: as suas prioridades, a sua inspiração, o seu estilo.” (Carvalho et al, 1993: 37). O PEE, enquanto documento escrito, deverá ser, por um lado, *um elemento motivador* e por outro, um *instrumento promotor de avaliação*. (idem).

Para que este objectivo se concretize na apresentação da *análise da situação existente* o PEE deve integrar os seguintes elementos:

- a) Número de alunos e a sua distribuição por anos e/ ou actividades;
- b) Evolução desse número em anos anteriores (ex: 5 anos antecedentes);
- c) Número total de professores e sua a distribuição por turmas e actividades;
- d) Dados profissionais dos professores,
- e) Número total de não-docentes e a sua distribuição por sectores, assim como dados sobre a sua formação literária e profissional;
- f) Caracterização geográfica, social, económica e cultural do meio;
- g) Indicadores relativos à situação dos alunos a nível socioeconómico; taxas de retenção; hábitos de estudo, facilidades e/ou dificuldades mais evidentes no seu desempenho nas áreas disciplinares.

O PEE deve também conter objectivos, meios, acções e avaliação, onde se destacam os indicadores de estratégia, nomeadamente a definição de princípios a adoptar na constituição das turmas, na organização dos horários, nas estratégias de acolhimento dos alunos, nas relações com os encarregados de educação e na natureza e metodologia a adoptar para as aulas de apoio.

Por outro lado, a descrição dos objectivos operacionais é também imperativa, devendo observar-se os intervenientes previstos, os meios humanos e materiais, os instrumentos de avaliação, assim como a gestão dos tempos e dos espaços.

As acções projectadas devem contemplar a diversidade, que caracteriza as áreas disciplinares e interdisciplinares, nomeadamente a ocupação dos tempos livres, a afirmação da identidade da escola e a sua abertura ao meio. Encarado como um processo de formação, o PEE deve também integrar a formação contínua de professores, a formação do pessoal não – docente e dos encarregados de educação.

Após a sua apresentação, que constitui simultaneamente uma caracterização da realidade a que se reporta, são encontradas as grandes orientações, “nascem os objectivos intermédios, as estratégias e actividades [e] mobilizam-se os recursos a utilizar a médio e a longo prazo. O *Projecto - processo* ganha a forma de plano de acção.” (Macedo, 1995: 116). O PEE é um processo que assume simultaneamente o percurso e o produto. Como *percurso*, “antecipa, diagnóstica, prospectiva, negocia, discute, decide, (valores, recursos, situações), é referência. Enquanto *produto*,

materializa-se no plano operacional, definindo no espaço e no tempo, objectivos, actividades e recursos.” (idem: 17-18).

Carvalho e Diogo, por seu turno, referem que desenvolver “um conjunto de acções pressupõe ter ideias claras que respondam às seguintes questões: *o quê?* (que tipo de organização? que actividades? que realizações de tipo pedagógico?); *porquê?* (que resultados esperamos?); *com quê?* (Que recursos podemos mobilizar?); *quando?* (calendarização) *que resultados esperados?* (quais os indicadores que nos propomos observar)”. (1994: 62). Referem que este momento pressupõe a distribuição de tarefas e de responsabilidades de acordo com as competências individuais dos actores e acrescentam que independentemente do grau de implicação dos diferentes actores, estes não devem menosprezar a comunicação e a explicação claras, ao longo do processo, no sentido de procurar o acordo dos restantes, envolvendo-os assim nas diversas actividades. (idem).

Segundo Costa (1994) e Barroso (1992), a fase seguinte é a da *execução* ou *gestão* do projecto, onde os desejos, os objectivos e as metas se tornam acções concretas. É também aqui, segundo Barroso (1992), que os princípios, os valores e as políticas se efectivam para modificar a realidade existente, diminuindo a distância entre o diagnóstico e a acção concreta.

Ainda segundo o mesmo autor, a *gestão do projecto* pressupõe três aspectos a considerar. O primeiro consiste no carácter geral do PEE, que não sendo um plano de acção, serve de referência aos restantes planos operacionais individuais ou colectivos, na preservação da coerência e funcionamento global da escola. O segundo prende-se com o facto de o PEE ser construído de forma colectiva e, deste modo, a sua operacionalização deve ser também gerida de forma participada por todos os envolvidos no processo, através de uma liderança eficaz. Por fim, destaca a importância do domínio de conhecimentos técnicos de gestão, planificação e animação de grupos para a elaboração e operacionalização do PEE, por parte dos seus responsáveis. Estes passam por um processo de formação antes, durante e depois, através de constantes exercícios de acção/reflexão. (idem).

Nesta fase, procede-se à realização prática do projecto, operacionalizado pelo Plano Anual de Escola e pelo processo de ensino - aprendizagem. Também o Regulamento Interno integra importantes objectivos de concretização do PEE. (Costa, 1994).

Deste modo, o RI³⁸ apresenta-se fundamental numa escola cuja complexidade exige um quadro regulador que, de forma clara, explicita “as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.” (idem: 31).

De facto, o RI surge imediatamente a seguir ao PEE estabelecendo com ele uma relação porquanto assume a sistematização da organização escolar. Ou seja, formaliza a estrutura definida no PEE. (Costa, 1994).

Segundo Carvalho e Diogo (1994), o PEE concretiza-se em dois níveis, sendo que o primeiro é o Plano Anual de Escola (PAE). Tal consideração deve-se ao facto do PAE visar directamente a acção educativa, prevendo estratégias, meios e recursos para implementar os objectivos definidos a alcançar em consonância com o PEE, estabelecendo, com este último, uma relação de subordinação. Esta relação estreita com o PEE verifica-se porquanto o PAE é um documento de planificação específica, uma *concretização operativa anual*, que garante “a adequação da totalidade da acção educativa da escola (lectiva e não lectiva) às características do contexto sócio - económico e cultural”. (Carvalho e Diogo, 1994: 103).

Para Costa (1994), o PAE é entendido como o plano de escola mais próximo da determinação do processo educativo quotidiano e por isso a ele se destina a tarefa da *planificação* como *instrumento* essencial à eficiência administrativa e organizacional da escola. A sua elaboração pressupõe uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa, aos princípios e aos objectivos contemplados no PEE.

Por seu turno, o Projecto Curricular de Turma (PCT), por considerar as características da turma e dos alunos e constituir o último passo da contextualização da acção educativa, apresenta-se como “potenciador de uma unidade de base das actuações dos professores dos mesmos alunos e de uma maior eficácia da sua acção educativa.” (idem: 116).

Deste modo, também o PCT se inscreve no PAE e no PEE, subordinando-se aos seus objectivos e orientações.

³⁸ O RI é “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Lei n.º 115-A/ 98 de 04 de Maio, onde consta a primeira referência ao RI na Legislação Portuguesa).

Segundo Carvalho et al (1993), estamos perante o segundo momento de avaliação, que incide no *processo do projecto* e no qual se avaliam as respostas dos implicados, quer sejam alvo da acção, quer sejam os intervenientes nessa acção.

Esta avaliação pode ser dinamizada através de entrevistas e de análise documental com o intuito de “recolher informação sobre o andamento e faseamento das actividades, os aspectos da coordenação e execução das actividades, e a forma como está a ser feita a gestão orçamental e respectivos resultados” (idem: 57).

Desta avaliação podem resultar mudanças e (re)orientações a aplicar no PEE, assim como alterações no seu planeamento e na sua concretização, nomeadamente a nível de objectivos, prioridades de acção, actividades, estratégias e recursos. (idem).

Por fim, temos a *fase de avaliação* propriamente dita, visto que é aquela que acontece no fim do processo de implementação do PEE e se centra nos seus resultados. Costa (1994) acrescenta que para este processo de avaliação contribuem vários outros momentos específicos e complementares, com especial relevo para o relatório anual de actividades da escola, porquanto oferece um especial contributo na medida em que avalia as *actividades previstas no PAE*, e a *adequação do PEE à dinâmica da realidade escolar*. O autor reforça, ainda, que este momento de avaliação não pode ser esquecido nem menosprezado, pois constitui um importante momento de informação, decisão e controlo enquanto elemento diagnóstico de análise e interpretação de todo o processo que se impõe como factor de correcção sistemática ao longo do mesmo. Ou seja, permite “uma adequação entre a prática e os objectivos previamente traçados (com a alteração eventual destes), de modo a tornar o projecto operativo.” (idem: 50).

Todavia, Carvalho et al (1993) mencionam que a avaliação ocorre de forma contínua aquando do *acompanhamento na aplicação do projecto*, embora se formalize em momentos específicos perante objectivos claramente identificados no PEE.

Assim, reforçando a importância da avaliação, o autor refere que esta pode ocorrer em três momentos ou ser caracterizada em três tipos de avaliação, dois dos quais já explicitados anteriormente. Enquanto o primeiro momento incorpora a *definição do projecto*, o segundo momento dedica-se à *monitorização da implementação do projecto*. O terceiro e último momento ou tipo de avaliação centra-se na *avaliação final dos resultados do projecto*. Esta avaliação final, ao contrário das anteriores que se baseiam em dados maioritariamente qualitativos, pretende analisar também informação quantitativa concentrando-se nos resultados operados pelas acções no âmbito do PEE e estimando a sua credibilidade. Assim, este último momento de avaliação é, sem dúvida,

merecedor de uma atenção particular, pelas implicações que comporta relativamente à *eficiência das acções*, à *continuidade dos apoios* ou ao *cancelamento da experiência*, e ainda pelos reflexos que transmite quer internos quer externos à escola. (Carvalho et al, 1993).

Por seu turno, Nóvoa (1992/93) considera a existência de quatro tipos de avaliação: a *operatória*, que orienta para a acção e tomada de decisões; a *permanente*, que funciona ao longo do desenvolvimento do projecto e possibilita a existência de mecanismos de regulação; a *participante*, que associa todos os actores às práticas avaliativas, facilitando a devolução dos resultados; e ainda a *formativa* que cria condições para aprendizagens mútuas. (cit in Carvalho e Diogo, 1994).

Também Carvalho e Diogo afirmam que a avaliação deve ser permanente, permitindo recuos constantes que possibilitem “redefinir a análise da situação, reelaborar os objectivos, repensar a acção e escolha dos meios, analisar os resultados.” (1994: 66). Acrescentam, ainda, que esta “deverá fornecer os dados necessários para intervir no sentido de corrigir a *coerência* (relação entre o projecto e o problema), a *eficiência* (gestão e administração dos recursos e meios) e a *eficácia* (relação entre a acção e os resultados).” (ibidem).

Para Santos, a avaliação deverá privilegiar metodologias que incentivem a participação dos intervenientes no processo educativo, desde alunos, famílias, professores e outros agentes da comunidade educativa. Por sua vez, estas metodologias de avaliação, aplicadas ao longo do desenvolvimento do PEE, poderão assumir “a forma de estratégias pedagógicas de concertação e responsabilização colectiva, estruturadas de acordo com um modelo organizativo que permita a sistematização de resultados.” (2006: 85).

Assim, a estrutura da avaliação deve compreender a auto-avaliação nos seguintes termos de análise:

- “1) Grau de concretização do Projecto Educativo e modo como se prepara e concretiza a educação do ensino e as aprendizagens dos alunos tendo em conta as suas características;
- 2) Nível de execução das actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos;
- 3) Desempenho dos órgãos de administração e gestão da escola abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa;

- 4) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos.
- 5) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da Comunidade Educativa.” (idem: 86).

É a partir do resultado desta avaliação final que a escola melhora a sua competência na medida em que aperfeiçoa a sua organização e funcionamento nos vários campos de actuação: no PEE, no plano anual de actividades, nos planos de desenvolvimento, na interacção com a comunidade educativa, no programa de formação, na organização das actividades lectivas e na gestão de recursos. (idem).

Também Barroso (1992) salienta a importância fundamental da avaliação porquanto esta possibilita à escola aferir o encaminhamento dado ao PEE, na averiguação da prossecução dos caminhos colectivamente estabelecidos. (cit in Souza, 2003). Acrescenta que a avaliação possibilita proceder à revisão sistemática do projecto durante o seu percurso, a fim de detectar os avanços e os retrocessos, ou seja, transformar a reflexão em acção dando lugar a novas reflexões. (idem). Deste modo, o processo avaliativo deve possibilitar um acompanhamento contínuo de revisão da acção, impedindo o comodismo e a imutabilidade do projecto. (idem: 60).

É pertinente referir que os momentos que compõem o processo desde a elaboração à avaliação final do PEE, não decorrem de forma linear e precisa, mas obedecem às determinações impostas pelos momentos de avaliação. Quer isto dizer que, uma vez que o processo de avaliação decorre de forma periódica e/ ou contínua, o PEE está sujeito a uma reestruturação (muitas vezes forçada pelas *alterações e adaptações decorrentes das situações reais nem sempre previsíveis*) que o levará a alterar *estratégias, conteúdos, actividades e mesmo objectivos inicialmente traçados*. (Costa, 1994).

Em suma, a construção de um PEE deverá: “determinar no tempo e no espaço uma melhoria do funcionamento da escola – a opção por uma lógica interna de funcionamento; mobilizar/ partilhar com os próprios actores a definição e consecução de objectivos, estratégias e actividades; negociar com os outros níveis do Sistema Educativo; informar e suscitar retroacção relativamente aos outros sistemas: sociais, económicos e políticos.” (Macedo, 1995: 143).

Segundo Carvalho e Diogo (1994), o PEE advém de uma concepção de escola/comunidade educativa, que a concebe como unidade organizacional, pressupõe princípios de autonomia na sua elaboração e constitui um elemento estruturante da identidade da escola.

Partindo desta concepção, os autores apontam os aspectos fundamentais a que o PEE deve atender na sua elaboração: “explicitação de valores comuns; coerência de actividades; busca colectiva de recursos e meios para melhorar o ensino; definição de acção; definição de um sentido para uma acção comum; gestão participada; avaliação permanente, participada e interactiva; implicação do conjunto dos actores; apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.” (1994: 46).

Similarmente, Barroso, referindo-se à complexidade que permeia o desenvolvimento do PEE, enumera os factores essenciais à sua definição, aos quais a escola deve atender, nomeadamente, “desenvolvimento de uma gestão participativa; exercício de uma liderança efectiva, a vários níveis, e em particular por parte do grupo que conduz o processo de elaboração do projecto; informação e comunicação permanente; formação para a aquisição de competências para a elaboração do projecto e para a sua execução.” (2005: 130)

Também Souza (2003), salientando a importância do PEE, refere que, embora este não represente a solução para todos os problemas da educação, apresenta-se como um instrumento mobilizador de professores, pais, encarregados de educação, alunos e toda a comunidade em geral, favorecendo a sua aproximação e derrubando as barreiras, ainda existentes entre a escola e a comunidade.

Para Nunes, a escola que conseguir construir o seu PEE baseado na reflexão conjunta do todo “sobre si própria, sobre o seu meio e sobre o seu futuro, poder-se-á empenhar num aperfeiçoamento contínuo mais facilmente do que aquela que não sabe quem é, onde está, nem para onde vai [...]” (2000: 246).

3.4.1.3 Alguns Constrangimentos na sua Elaboração

Assumida a importância do PEE e intuídas as vantagens do seu desenvolvimento, importa considerar algumas dificuldades e alguns cuidados que a sua concretização pressupõe.

Uma vez que da preparação do PEE depende todo o seu desenvolvimento posterior, Carvalho e Diogo (1994) indicam alguns aspectos a considerar.

Assim, em primeiro lugar, apontam a importância do *envolvimento dos actores*, uma vez que deles depende a implementação do projecto. Contudo, coexistem os que pretendem levar a cabo o projecto com dinamismo e aqueles que o rejeitam, apresentam reservas ou pretendem um ritmo diferente de implicação. Porém, “o dinamismo de uns não deve aparecer como afronta ou imposição face à reserva de outros.” (1994: 67).

A *relação com os outros* é assim, um dos aspectos a ter em conta no desenvolvimento do PEE. Com efeito, a equipa responsável pelo seu desenvolvimento deve intuir que os vários “intervenientes se movem em torno de objectivos nem sempre consensuais.” (ibidem). Deste modo, o consenso encarado como *uma conquista de todos*, deve ser procurado através da implicação dos actores no debate colectivo e permanente. Nesta construção de consensos é imprescindível uma *estrutura participativa* assente na *transparência dos processos*, na *clareza das explicações* e numa comunicação eficaz. (idem).

As *relações com a comunidade exterior* nem sempre são as mais fáceis ou favoráveis sendo, por isso, imprescindível procurar novas formas de relacionamento que comprometam as existentes através, por exemplo, de protocolos e contratos de autonomia. (idem).

Igualmente importantes, são *o método e os instrumentos utilizados* no desenvolvimento do PEE. De igual modo, o método utilizado quer na preparação do PEE quer na sua articulação com os restantes projectos que o operacionalizam deve ser claro e coerente. Por seu turno, os instrumentos utilizados devem também, “ser coerentes com as finalidades e objectivos definidos e [devem] permitir uma correcta análise da situação.” (idem: 68).

A *coerência e a negociação* destacam-se, em todo o processo de desenvolvimento do PEE. Se a coerência deve estar na sua base, a negociação dá um grande contributo ao entendimento dos actores. (idem).

Alguns autores salientam os obstáculos que se colocam aos responsáveis pela elaboração e implementação do PEE no interior da escola. Neste âmbito, como primeiro impedimento, Ciscar e Uria (1988) referem a dificuldade em conseguir o *consenso comunitário* visto que persiste uma tendência à improvisação cómoda. (cit in Costa, 1994).

Como segunda dificuldade, apontam a tendência para a improvisação face aos contratempus que emergem. Neste pressuposto, consideram que o PEE não pode constituir a cópia de um documento de outra comunidade educativa. (idem).

Barroso (2005), por seu turno, afirma que as principais dificuldades na concretização de um PEE estão associadas às características organizacionais da escola, quando consideradas como *sistemas debilmente articulados* (Weick, 1976) e como *anarquias organizadas* (Cohen e March, 1974). O que, segundo o autor, significa que a possibilidade de concretização do PEE enfrenta grandes dificuldades quando se espera que este surja do diálogo e da reflexão conjunta da comunidade educativa. Apesar disso, esclarece que este árduo processo deverá atender ao respectivo normativo legal mas, acima de tudo, olhar às especificidades da escola, num processo indutivo, capaz de traduzir a emergência do PEE na concretização das suas funções enquanto organização. Na sua perspectiva, a comunidade educativa deve, desta forma caminhar para a identificação de valores, princípios e políticas comuns, mobilizar-se para o diagnóstico e para a acção no sentido de orientar a decisão na resolução dos problemas da escola.

É nesta tarefa de definição da identidade da escola que se evidenciam algumas dificuldades, fazendo com que esta opte, muitas vezes, pelo que, à partida, é mais fácil ou mais rápido. Desta postura resulta em vez do *projecto de toda a escola* o *projecto de um indivíduo ou de um grupo*, negando à comunidade a oportunidade de participar na sua discussão. (idem). É fundamental que todos os envolvidos compreendam que “a aprovação formal no conselho de escola é necessária mas não suficiente. A elaboração do projecto exige a implicação do conjunto dos parceiros.” (Prost, 1985 cit in Barroso, 2005: 130).

Na sequência do exposto, apresentamos um conjunto de variáveis que, segundo Zabalza (s.d.), são fundamentais para o sucesso do PEE, embora também se possam transformar em dificuldades, se não lhes for atribuída a sua real importância. São elas:

- 1) Uma *liderança efectiva*, assumida e exercida pelo director da escola;
- 2) Um *clima organizacional* ordenado com regras claras;
- 3) Uma *correcta articulação e organização curricular*, entre os objectivos, as estratégias, as áreas de intervenção e os recursos disponíveis;
- 4) A *participação das famílias* na vida escolar e a sua implicação no PEE;
- 5) A satisfação e a motivação do corpo docente, através da formação e de um quadro de compensações;
- 6) A identificação de cada um com a escola (sentimento de afiliação) e o reconhecimento das potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos. (cit in Costa, 1994).

Por fim, Antúñez (1987) destaca-nos o facto do modelo organizacional se apresentar como um possível entrave à elaboração do PEE, quando existem *estruturas pouco ágeis*. (cit in Costa, 1994). Sobre o assunto, também Lima (1989) reforça que “quanto mais aberta, flexível e não burocrática for a forma de organização adoptada, mais facilmente se poderá garantir a participação de todos os intervenientes, a reavaliação de estratégias, a adaptação dos objectivos.” (cit in Costa, 1994: 53).

3.4.2 Resistências e Ambiguidades

Constituindo parte integrante do discurso normativo das últimas décadas, o PEE surge na escola como uma referência obrigatória, no contexto do novo modelo de administração e gestão, porquanto reforça a autonomia da mesma. (Barroso, 2005).

Enquanto documento organizacional ao serviço da escola, a efectivação do PEE pressupõe condições essenciais, nomeadamente a autonomia, a participação da sua comunidade e a visão estratégica consequência de uma liderança forte. No entanto, o seu percurso na escola poderá ser conturbado e repleto de armadilhas. (Costa, 2003c)

As razões que conduzem as escolas ao desenvolvimento do PEE são variadas e representam diferentes posicionamentos face à noção que detêm sobre o mesmo. Com efeito, a sua construção dependerá, por um lado, da importância e finalidade que cada escola lhe atribui e, por outro, dos caminhos supostamente cedidos à escola, pela administração, para a sua construção. Neste sentido, dependendo da postura da escola para responder aos desafios, resultarão projectos reais e funcionais, mas também ideias contraditórias e ambíguas que reflectem interesses divergentes, representando autênticos desvios ou resistências à sua elaboração. (Costa, 2000; Barroso, 2005).

É urgente o esclarecimento da noção de PEE, nos diferentes níveis: teórico, legal e prático, para que as escolas possam dissipar as dúvidas que surgem em torno da sua prática. Esta tarefa torna-se tanto mais difícil, quanto é transferida ao PEE a responsabilidade de resolver a crise na educação e na escola, transformando-o numa espécie de *receita milagrosa* em detrimento de uma reflexão coerente sobre o mesmo e sobre o que na escola se passa. (Barroso, 2005).

Segundo o autor, importa considerar as variadas e divergentes razões políticas que levam à *promoção* do PEE. Assim, aqueles que entendem o PEE como uma *obrigação* das escolas, defendem estar subjacente um controle da escola por parte da

administração central ou regional, porquanto “obriga a tornar explícitas as políticas e os procedimentos que os professores e os seus órgãos de gestão utilizam no funcionamento real da escola.” (2005: 125). O PEE, nesta perspectiva, está inevitavelmente associado às práticas promovidas pela administração para garantir “a produtividade do sistema, a rentabilização dos recursos e as poupanças nas despesas com a educação”. (ibidem).

Por outro lado, considerar o PEE na lógica da *normativização e racionalização da gestão escolar* é, na maior parte dos casos, apetrechar as escolas com um *conjunto de receitas e técnicas para bem-fazer* o PEE,” diminuindo o carácter intuitivo e *pouco profissional* da gestão escolar, obrigando a adoptar uma hierarquia de procedimentos pré-determinados para a selecção de objectivos, definição de prioridades, identificação de recursos” (idem: 126).

Por fim, o PEE, entendido como um meio que *mobiliza a autonomia da escola*, que *desenvolve a sua democracia interna e reforça o seu papel cívico e comunitário*, detém um papel oposto às perspectivas anteriores, porquanto “pressupõe uma repartição de poderes entre a periferia e o centro do sistema educativo, aumentando a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local.” (ibidem).

Importa, assim, que cada escola entenda o PEE nas suas diversas dimensões (política, pedagógica e de gestão) sem as dissociar, no sentido de agregar princípios e otimizar a planificação que orienta a organização escolar e o seu funcionamento, tendo em vista a obtenção de determinados resultados. (idem).

Face a esta constatação, Carvalho e Diogo (1994) apontam alguns aspectos que influenciam a implementação deste documento nas escolas. Assim, o desenvolvimento do PEE depende da forma como as escolas encaram alguns aspectos, nomeadamente: a tradição centralista que uniformiza os aspectos da vida da escola, a *autonomia* da escola, enquanto forma de assegurar a eficácia da acção educativa, e ainda a importância do PEE como fundamento global de toda a acção escolar.

Acrescentam, ainda, que a conquista da identidade e da autonomia da escola são processos que se constroem num dado contexto com determinadas condições prévias, sem constituírem imposições decretadas. Deste modo, há que considerar como condições fundamentais: “a motivação dos professores e dos agentes educativos, a aquisição de hábitos continuados de trabalho em equipa, as competências nos domínios do diagnóstico e da avaliação de projectos.” (idem: 105).

Também Martins (2003) aponta algumas das resistências mais evidentes que têm caracterizado algumas escolas portuguesas nos últimos anos: a resistência à própria elaboração do PEE; a resistência à participação (*consequência do corporativismo dos professores* e do seu desinteresse); a resistência ao exercício da autonomia (*consequência do centralismo burocrático*); a resistência à definição da identidade da escola (consequência da perspectiva da uniformidade das escolas) e a resistência à mudança em si mesma. Estas posições encaminham para desvios ao PEE, assim como outras práticas pouco abonatórias à sua construção e operacionalização. Entre elas, o autor salienta o *ritualismo* que evidencia mais a *formulação e publicitação* do PEE que a sua *concretização*, assim como “a promoção ou despromoção do Projecto Educativo como se de um Plano de Actividades se tratasse” (2003: 2).

Costa (2004), por seu turno, baseando-se nas práticas educativas de várias escolas portuguesas, caracteriza as suas posturas relativamente ao PEE: *Ritualização, Resistência e Relatividade*.

Assim, por *Ritualização legitimadora*, entende-se a postura da escola quando faz do PEE uma resposta desalentada aos sucessivos avanços e retrocessos de mudança anunciada e não concretizada pela administração central. Uma resposta que se vai naturalizando em “processos de ritualização e legitimação das mudanças pretensamente requeridas e anunciadas.” (Costa, 2004: 104). Ou seja, o PEE é encarado como um mero *formalismo organizacional*, composto por metas e pressupostos vagos que, para além de não resultar da *discussão e negociação participada*, está “debilmente articulado com os outros documentos da escola”. (ibidem). A escola que se enquadra nesta linha de orientação limita-se a elaborar um PEE que responda a uma obrigatoriedade legal, que lhe permita cumprir os *mínimos burocráticos* exigidos e que esteja pronto a exhibir quando a escola for questionada sobre a matéria. O autor acrescenta que este é o diagnóstico mais comum nas escolas portuguesas embora não possa ser generalizado. (idem).

A *Resistência clandestina* refere-se à postura das escolas que conseguiram de forma sustentada construir o seu PEE próprio com impacto nos processos de ensino aprendizagem, apesar de “no plano da acção organizacional, no domínio das práticas, [romperem] com o quadro político normativo que lhes foi traçado [...]”. (Lima, 1999 cit in Costa, 2004: 104). Isto acontece, não por estas escolas usufruírem de mais autonomia mas “pela sua capacidade de resistência e também porque deparamos com ambiguidade e ineficácia no controlo exercido pelo poder central.” (idem: 105).

Por fim, a *Relatividade realista* constitui a resposta da escola cuja capacidade de resistência não se interliga com as condições essenciais à prática de um PEE global e integrador nomeadamente, *o envolvimento comunitário, o trabalho colaborativo dos professores* (Mendes, 1999) e *uma liderança educativa e pedagógica* (Costa, 2000). (cit in Costa, 2004). Neste contexto, aliado a um “cenário de autonomia precária, a relatividade dos projectos pode constituir uma solução realista, sensata e mais eficaz.” (idem: 105). Uma vez que o PEE não pode constituir uma imposição do nem do exterior nem do interior, pela prevalência de um grupo sobre os restantes membros, a postura, embora pouco assumida de algumas escolas, passa pela identificação das suas necessidades, problemas e potencialidades no desenvolvimento pontual de projectos sectoriais. (idem). Neste sentido, Azevedo (2002) defende que as escolas poderiam dedicar-se a projectos negociados de melhoria das escolas em vez de se ocuparem com PEEs “que tudo dizem e que muito raramente comprometem alguém.” (cit in Costa, 2004: 106).

Segundo o autor, uma quarta postura pode ainda ocorrer: a *da ilusão e da esperança*, caracterizada por “uma ligação real e produtiva entre projecto educativo e autonomia da escola.” (2004: 106). Para que este vínculo possa acontecer, algumas condições essenciais terão que vigorar, nomeadamente, a “administração da educação descentralizada com competências direccionadas para a melhoria das escolas (através da pressão e do apoio técnico), [...] um poder local com capacidade de intervenção e recursos próprios dirigidos à acção educativa, de escolas entendidas e operacionalizadas como unidades organizacionais de decisão, participadas e com lideranças pedagógicas esclarecidas.” (ibidem).

Importa também considerar algumas das ambiguidades que o próprio PEE transporta fomentando a dúvida e a incerteza na escola.

Não obstante o PEE ser alvo de diferenciadas interpretações e percepções, pelas diferentes escolas, a obrigatoriedade da elaboração deste documento, imposta pela administração, através de dispositivos regulamentares que se generalizam a todas as escolas, poderá ser, à partida, entendida como um entrave à sua construção, pelo menos no que diz respeito à identidade que parece ser negada às escolas. (Costa, 2003c). Por sua vez, a leitura que cada escola faz dessa definição normativa e o projecto que daí resulta abrem a possibilidade aos desvios que, ao se efectivarem, desvirtuam o conceito de PEE. (idem).

Assim, o PEE, entendido como uma imposição, resultando numa consequente utilização generalizada, poderá perder expressão e utilidade, uma vez que “o respectivo conteúdo semântico, os requisitos de viabilização e os processos de operacionalização avançam com a mesma velocidade.” (idem: 1322).

Daqui se depreende que não basta regulamentar, para que as inovações pensadas, no topo da hierarquia, atinjam o interior da escola. Uma vez que as escolas são *organizações socialmente construídas*, “(...) não podem ser equacionadas fazendo-se tábua rasa das práticas dos seus actores (dos seus interesses, motivações e estratégias) já que estes não são agentes passivos, nem receptáculos dóceis de aceitação das mudanças (independentemente do seu potencial benéfico).” (idem:1329).

Segundo Costa (2003c), o próprio PEE representa uma inovação na dinâmica organizacional da escola, que não surgiu no seu seio, não surgiu como solução encontrada pela escola sendo, pelo menos na fase de implementação, como uma *inovação decretada*, sem que a escola tivesse tempo de assimilar a mudança que a partir dele poderia construir. Também Perrenoud confronta a *obrigatoriedade do Projecto* com o possível *direito ao projecto*, defendendo que “é desastroso comparar uma iniciativa obrigatória, por mais legítima que seja, a um projecto”. (2002: 119). A este propósito, Costa salienta que esta obrigatoriedade suporta alguma contradição, se atendermos à definição de projecto, uma vez que “[...] nesse caso, perder-se-ia aquilo que lhe é mais intrínseco: a iniciativa, a intenção, a adesão natural e voluntária, o relevo dado ao actor como autor do seu próprio projecto. (2003c: 1329).

A postura da escola perante esta problemática, a sua percepção face ao PEE, como imposição ou como documento legitimador da sua autonomia, face ao rumo que pretende seguir, reflecte o seu posicionamento perante a crise, a inovação e a mudança. Assim, a escola, muito suportada na sua liderança, entenderá esta reforma como um pronúncio da mudança, que pode ser entendida, por um lado, como geradora de conflitos e entraves à tranquilidade³⁹ ou, por outro lado, como uma oportunidade de instaurar ou revitalizar o debate interno, fazendo nascer o PEE. (Perrenoud, 2002).

Elaborar o projecto, apenas por imposição legal, é dar espaço ao *projecto decretado*, é *esvaziá-lo do seu sentido*. (Costa, 2003c; Perrenoud, 2002). Costa alerta, pois, para a necessidade de uma reflexão coerente na construção do PEE, para que este não se traduza “(...) numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na

³⁹ Entenda-se tranquilidade, num contexto escolar sem vigor, caracterizado pela inércia das práticas rotineiras e conformistas, onde não há espaço à reflexão, numa firme negação à mudança.

resposta legalista às imposições político - normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual.” (2003c: 1336).

Assim, do PEE espera-se “(...) mais que de uma *moda* ou de um *decreto*, um papel *estratégico* na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efectivas comunidades educativas.” (Formosinho, 1989 cit in Costa 2003c: 1326).

3.4.2.1 Possíveis Desvios

Embora nos pareça contextualizado o campo de actuação cedido ao PEE e, de certa forma, justificados os eventuais desvios ao mesmo, impõe-se proceder a uma análise mais detalhada dos mesmos.

Por uma razão ou por outra, as deturpações associadas ao PEE, ou a possibilidade de não passarem do decreto, decorrem de variadas razões que frequentemente resultam da postura das escolas face ao PEE e à forma de o entender.

Segundo Costa, existem três dimensões fundamentais presentes na concepção e desenvolvimento do PEE que reflectem o “enfoque entre a construção da autonomia das escolas e [a] melhoria do seu funcionamento (...): a **participação**, a **estratégia** e a **liderança**.” (2003c: 1330). As escolas que não considerem estas três dimensões, poderão incorrer em *consequências indesejáveis*. (ibidem).

Começaremos pela **participação** que assume uma importância fundamental pela contribuição que oferece ao sucesso do PEE, quando todos os intervenientes são chamados a participar. Assim, “o desenvolvimento de um projecto implica sempre uma actuação conjunta e concertada, [...] e o envolvimento dos vários intervenientes.” (Costa, 2003c: 1331). Por outro lado, quando não existe espaço para a participação, o PEE pode apresentar-se de três formas: O *projecto plágio*, o *projecto do chefe* e o *projecto sectário*.

O projecto plágio pressupõe a existência de um processo de transposição e apropriação do projecto desenvolvido por outra organização congénere. (idem).

O projecto do chefe representa o projecto dos responsáveis pela gestão da escola, não sujeito a discussão e a negociação pelos vários intervenientes da comunidade educativa. Representa a *perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão*, consequência do excesso de protagonismo dos líderes e/ ou da demissão dos restantes membros. (idem).

O projecto sectário traduz um projecto que se concentra apenas numa parcela do todo, apropriando-se de uma actividade específica ou de uma dimensão secundária da escola, fazendo dela o centro de todas as atenções e descurando a organização no seu todo. (idem). Neste último caso, encontramos outras denominações, embora com conteúdo idêntico, nomeadamente o *projecto ghetto* (Barroso, 1992) ou o *projecto militante* (Barroso, 1992). (idem). Qualquer um destes projectos reflecte as ambições “de um grupo restrito da escola, de uma elite, [...] dedicada e interventora que procura *remar contra a maré*, mas que não colhe a adesão dos restantes (maioritários) membros da escola.” (idem: 1332).

A dimensão da **estratégia** constitui-se como condição essencial no quadro das opções de desenvolvimento da escola e na assunção de *reais margens de autonomia*. (Costa, 2003c). Se a construção do PEE implica o envolvimento de todos em *processos de participação* é também fundamental “(...) a existência de um conteúdo substancial para essa participação.” (idem). Assim, a dimensão estratégica do PEE apresenta “de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projecto educativo seja, efectivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares.” (idem). Também para Estêvão (1998) esta dimensão pressupõe que o projecto expresse as *ambições, os fins e os objectivos*, que enformam a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento. Ou seja, a dimensão estratégica pressupõe, com base no conhecimento efectivo das situações e dos limites da acção a desenvolver, a implementação “do diagnóstico correcto das forças e fraquezas e o estudo da viabilidade do projecto [...]. “(cit in Costa, 2003c: 1333).

A ausência desta dimensão no PEE fragiliza a projecção no futuro e dificulta as tomadas de decisão claras que apontem o caminho a seguir. Neste caso, o PEE pode assumir diferentes características que resultam em três tipos de projecto: *o projecto manutenção*; *o projecto vago* e *o projecto ficção*. **O projecto manutenção** é aquele que “não pretende a mudança, mas procura a manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de actuação, consolidando rotinas numa espécie de navegação *à vista*.” (2003c: 1333). Inseridos neste tipo, encontramos o *projecto – mosaico* e o *projecto – diagnóstico*⁴⁰. O primeiro representa a *justaposição de diversificadas actividades* que a escola repete ano após ano (mais próximo da noção

⁴⁰ O tipo de PEE mais visível nas escolas públicas portuguesas durante a década de 1990. (Costa, 2003c).

de plano de actividades). O segundo apresenta-se como uma espécie de *não - projecto* que, devido à *ausência de ambição*, se constitui como um *projecto minimalista*. (idem).

O **Projecto vago** traduz-se num “documento de intenções e objectivos gerais, pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis que possam vincular as práticas;” (idem: 1333). Pressupõe uma aceitação consensual, mas não reflecte compromisso nem responsabilização, pela inexistência de uma linha orientadora coerente capaz de unificar o todo. (idem).

O **projecto ficção** surge quando a *ambição* e o *voluntarismo* não acompanham a análise realista dos recursos e das dificuldades emergentes, quer sejam materiais, institucionais, profissionais ou de cultura organizacional. (idem). Este tipo de projecto reveste-se de um carácter tão irreal, que se torna impraticável, levando a que nada do que foi projectado se realize. Para isso contribui, também, o discurso rotineiro da falta de condições que *legitima o incumprimento* do projecto, permanecendo tudo inalterável. (idem).

Atendendo à incontornável necessidade e reconhecimento do papel da liderança nas organizações escolares consideramos, agora, a dimensão da **liderança** na concepção e desenvolvimento do PEE.

Deste modo, o abandono da concepção mecanicista, burocrática, racional e hierárquica das teorias tradicionais deu lugar a uma liderança *democrática e participativa, colaborativa e colegial* ou mesmo a uma liderança educativa e pedagógica, enquadrada no contexto das organizações escolares (Costa, 2000; Sanches, 2000). A acção fundamental do líder pode comprometer ou facilitar o caminho que a escola percorre rumo à qualidade e ao sucesso. Por seu turno, a liderança partilhada ganha relevo quando não se reporta exclusivamente ao órgão de gestão (director), mas é assumida pelos *líderes intermédios*, “[...] cujo envolvimento no projecto educativo da escola dependerá necessariamente o sucesso deste.” (Costa, 2003c: 1334).

Perante a inexistência ou *não - valorização* dos processos de liderança no PEE, estamos na presença de três tipos de projectos: *o projecto – ofício*; *o projecto – cerimónia* e *o projecto – inconsequente*.

O **projecto – ofício** dá-se por concluído nas fases de redacção e aprovação finais do documento em questão, cujos principais objectivos se traduzem “na sua existência como documento escrito e na sua apresentação formal às instâncias da administração educativa.” (ibidem). A construção deste projecto fica a dever-se, apenas, a imperativos

legais, enquadrando-se na linha do *projecto decretado*, cujo destino, salvo raras excepções, é o arquivo (*projecto arquivo*) ou a gaveta (*projecto gaveta*).

Quanto ao *projecto – cerimónia*, atinge o seu auge por ocasião das “[...] várias festas, rituais, cerimónias e todos aqueles momentos formais em que o projecto se torna o tema dominante dos discursos oficiais mas que, usualmente, não ultrapassa a dimensão institucional formal” (ibidem). É usualmente divulgado em vários cenários, nomeadamente “na vitrina do *hall* de entrada; [...] no jornal da escola ou disponível na internet, numa espécie de cartão-de-visita da escola”. (ibidem). Neste prisma, o PEE não passa, na realidade, de um *ritual de fachada*. (idem).

Sob o mesmo ponto de vista, deparamo-nos com o *projecto – inconsequente* que, apesar de muitas vezes contemplar duas das dimensões já retratadas (participação e estratégia), peca pela ausência de liderança(s). Este tipo de projecto fica “pelo caminho, não ultrapassando as fases iniciais do seu desenvolvimento.” (idem: 1335). A origem deste problema poderá estar não só na liderança institucional (directão), mas também ao nível das lideranças intermédias, que por escassa formação para desempenhar os cargos assumidos, “[...] podem não estar em sintonia com a direcção da escola nem envolvidas com o seu projecto.” (idem: 1336).

Perante os vários posicionamentos das escolas e alguns dos factores anteriormente expostos, Costa (2004) refere que o PEE está longe de concretizar os pressupostos que o enformam. Ou seja, defende que o PEE, como reflexo de uma *escola descentralizada* com *espaços de autonomia* que permitam a *decisão estratégica*, está longe de se operacionalizar, ancorando-se apenas, “nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica.” (2004: 103).

Grilo (2002), por seu turno, reconhece que o PEE é um dos factores essenciais à avaliação positiva do trabalho da escola, aliado a outros dois factores: a existência de um corpo docente estável e uma liderança forte que preconize uma gestão pedagógica e administrativa, conduzindo a escola com legitimidade reconhecida. No entanto, reconhece que muitas das nossas escolas se debatem com dificuldades diárias que caracterizam um funcionamento com muitas deficiências. Ainda assim, refere que algumas escolas com dificuldades e problemas de complexa resolução conseguem “assumir um projecto e executá-lo de forma muito conseguida.” (2002: 53).

Habitados a encarar as escolas como um *conjunto homogéneo*, é difícil encará-las como realidades diferentes, que carecem de tratamento diferenciado com base nas

suas características e nos objectivos que se propõem alcançar no seu PEE. (idem). Por isso é também comum encontrar algumas escolas *necessariamente melhores* do que outras, ou seja, “umas desenvolvendo projectos muito amadurecidos, outras com dificuldades em se organizarem internamente; umas com grandes lideranças e corpos docentes estáveis, outras com manifestas dificuldades na fixação de professores; algumas integradas em comunidades que atribuem grande importância à educação dos seus jovens, outras lutando com grandes dificuldades para envolver os pais nas actividades da escola [...]” (Grilo, 2002: 54-55).

Na sequência do exposto, constatamos que a construção do PEE não é uma tarefa fácil. Os diferentes caminhos que se têm construído têm sido representativos das divergências e resistências ao que *em essência, define o PEE*. (Martins, 2003).

Deste modo, o PEE só será assumido pela maioria das escolas quando encarado numa lógica de autonomia e responsabilidade capaz de traduzir a identidade da escola, e a sua capacidade para *aceitar desafios e prestar contas*. (idem: 56).

3.5 Requisitos Organizacionais do PEE

A implementação do PEE nos contextos educativos, apesar de decretada, exige mudanças estruturais que lhe garantam a concretização dos propósitos para os quais foi criado. Para Costa (2004), não se vislumbram ainda, na escola, espaços de autonomia favoráveis ao posicionamento estratégico do PEE no seu desenvolvimento organizacional. Estamos, ainda, perante uma escola *ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais*. (idem). Deste modo, perspectivando uma urgente implementação do PEE que possibilite a intervenção da escola no meio onde se insere, importa considerar alguns requisitos organizacionais fundamentais.

3.5.1 A Autonomia e a Descentralização

A descentralização do sistema educativo demonstra-se fundamental pela repartição de competências que supõe entre os vários *centros de decisão e níveis de administração*, para que a escola possa dispor de “uma margem de autonomia suficiente à definição e implementação do seu Projecto Educativo”. (Costa, 1994: 42).

Assim, quer a autonomia das escolas quer a descentralização constituem factores essenciais a uma nova organização da educação. (Amaral, 2006). No entanto, o processo de construção da autonomia das escolas é complexo, porquanto pressupõe alterações a nível da organização interna mas também, “alteração das relações entre os níveis central, regional e local da Administração, alteração das competências reforçadas atribuídas ao poder local, e a necessidade de constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.” (idem: 60).

O PEE assume um importante protagonismo nas novas responsabilidades delegadas à escola no contexto de uma *cultura de autonomia*. (Costa, 1994). Deste modo, apenas a consolidação de uma lógica de autonomia e responsabilidade permitirá “tornar as escolas entidades com projectos capazes de aceitar desafios e prestar contas.” (Grilo, 2002: 56).

A conquista da autonomia da escola no nosso País caracterizou-se por um processo moroso, reflexo dos dispositivos legais que foram sendo emanados pelo poder central. Na segunda metade da *década de setenta*, começou-se a denotar, por parte do discurso oficial, a intencionalidade de atribuir mais poder de decisão e mais responsabilidades às escolas e aos professores. (Leite e Fernandes, 2007). Assim, *o princípio da autonomia escolar*, que está entre nós desde Abril de 1974, só com a legislação que a designou como meta passou a fazer parte quer dos discursos políticos quer dos discursos reflexivos sobre o quotidiano escolar. (idem).

Contudo, as razões que motivaram estes discursos protagonizaram posições diferenciadas. Enquanto o discurso político enumerou as vantagens advindas da conquista da autonomia pela escola, o discurso dos que debatem a realidade escolar interpretou essas promessas de concretização da autonomia numa postura reivindicativa das estruturas que a possibilitassem. (idem).

Os dispositivos legais produzidos a este propósito na *década de oitenta* ampliam o sentido da autonomia. (idem). A LBSE⁴¹ vem reforçar a intenção do *sistema educativo em geral* e da *escola em particular* “desenvolver[em] o espírito e a prática democráticos [...]” (idem: 56). Mais tarde, no âmbito da reforma do sistema educativo, o Decreto-lei n.º43/ 89⁴², de 03 de Fevereiro, vem fortalecer a autonomia estabelecendo como meta “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de

⁴¹ Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro.

⁴² Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas.

decisão para os planos regional e local”. (preâmbulo). Ou seja, a partir deste decreto, a autonomia da escola concretiza-se através da elaboração do seu PEE. (idem).

Nesta década, todas as intenções político - normativas que proclamavam o aumento da autonomia da escola encontraram no PEE “um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respectiva operacionalização organizacional.” (Costa, 2003c: 1327).

Para Leite e Fernandes (2007), a *década de noventa* marca uma viragem política sobre a autonomia das escolas. O Decreto-lei n.º 172/ 91, de 10 de Maio, apresenta o denominado *novo modelo de gestão das escolas*, que afirma, entre outros aspectos, garantir “simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade, através do exercício da autonomia local e a formação de projectos educativos próprios.” (idem: 57). Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 115-A/98⁴³ de 4 de Maio, assume como objectivo central uma nova organização da administração da educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas. Assim, reforça que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo). Nesta linha de reforço da autonomia, este normativo introduz também, no discurso oficial “*a figura inovadora dos contratos de autonomia*, reconceptualizando, assim, o conceito, enquanto processo que deve ser acompanhado *no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.*” (Leite e Fernandes, 2007: 57).

Também a administração regional dá sinais de uma postura idêntica à administração central, porquanto adapta as leis nacionais e segue o rumo traçado pela mesma. Assim, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M⁴⁴, de 21 de Junho, reforça todo este processo de autonomia e de (re)valorização das escolas e enfatiza a descentralização da administração “numa perspectiva de decidir *com e não sobre*”. (preâmbulo).

Deste modo, a legislação que enquadra a autonomia da escola foi dando, ao longo de décadas, sinais positivos de mudança, pelo menos no enunciado da lei. Palavras como *descentralização, autonomia, participação e democratização*

⁴³ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁴⁴ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

construíram, aparentemente, um novo caminho de forma a ceder à escola responsabilidades até então pertencentes ao Estado. (Formosinho, 1989 cit in Falcão, 2000). No entanto, é questionável, por um lado, o tempo dispendido entre a idealização do modelo de gestão e autonomia e a sua implementação nas escolas e, por outro, a distância que ainda nos separa das intenções que estiveram na sua base. (Leite e Fernandes, 2007). A prática tem demonstrado que pressupostos como a *autonomia*, a *participação*, o *trabalho em equipa* e os *dispositivos de operacionalização* do PEE confrontam-se “com medidas de regulação e de controlo fortemente centralizadas que têm inibido o [seu] exercício”. (idem: 55).

Neste sentido, para Barroso (1999), existe uma grande ambiguidade entre as *intenções e as possibilidades da sua concretização*. (cit in Leite e Fernandes, 2007). Ou seja, como afirma Ferreira (2005), “apesar das atribuições de autonomia às escolas, o sistema educativo mantém (...) o centralismo, a uniformidade e o controlo burocráticos” (cit in Leite e Fernandes, 2007: 58).

Leite e Fernandes afirmam mesmo que a administração tem tomado algumas medidas que, embora anunciadas no âmbito da descentralização de poderes, mais não têm sido que medidas caracterizadas por uma *centralidade desconcentrada*, mantendo as escolas dependentes de “decisões externas centrais que conduzem à normalização.” (2007: 59).

Deste modo, a administração central e regional deveriam ficar consignadas à regulação e ao apoio, desenvolvendo e promovendo estruturas, modos de organização e gestão que permitissem às escolas assumir os seus poderes de decisão. (idem). Não bastando, por isso, decretar a autonomia, mas também consenti-la no espaço de movimentação das comunidades educativas. (Martins, 2006).

Assim, se por um lado a administração deve consentir o poder de decisão no contexto da autonomia cedida à escola, por outro lado, esta deve ser assumida pelas escolas e pelos seus órgãos de gestão.

Paradoxalmente, deparamo-nos, por um lado, com os entraves colocados pela administração e, por outro, com a permissividade dos órgãos de gestão das escolas que continuam a admitir pareceres, ofícios e circulares que evitam os erros, mas afastam a autonomia. (Amaral, 2006). Observamos assim, uma incipiente capacidade de afirmação e uma atitude de dependência perante a administração, admitindo uma *autonomia comandada à distância*, em que apenas se mudam os nomes das estruturas e

dos órgãos escolares, mas mantêm-se as práticas e as mentalidades. (Formosinho et al, 2000).

Contudo, a escola depara-se também com vários constrangimentos que a impedem de assumir estas responsabilidades. O próprio centralismo burocrático que caracteriza o ensino português provoca resistências ao exercício da autonomia na escola. Assim, a perspectiva da uniformidade das escolas traduz-se, também, numa forma de resistência à definição da sua identidade e à mudança. (Leite e Fernandes, 2007).

Por outro lado, assistimos, por parte de algumas escolas, a uma reacção cómoda e desinteressada numa espécie de *boicote aos projectos* ou a outras formas de inovação e adequação às mudanças iminentes. (Costa, 2004.)

É notório, em alguns casos, que na própria eleição daquele que deveria ser o líder, as intenções de voto convergem para os candidatos que menos transtornos causam ao *normal funcionamento da escola* e não para os mais reflexivos e inquietos (Guerra, 2002a).

Cria-se o hábito da reacção ao decreto, à regra, à imposição exterior, sem compreender ou encontrar um quadro de referência que alinhe as imposições com as necessidades. (idem). Neste sentido, a própria autonomia, ou a falta dela, pode ser potenciadora de atitudes impróprias, servindo de desculpa para quem se quer acomodar em *ritualismos*, resistindo frequentemente à inovação e à mudança. (Costa, 2004).

É também nesta base que, para algumas escolas, a autonomia é decretada, a participação é imposta e a elaboração dos projectos é um ritual inútil. (Costa, 2003c).

No entanto, Martins (2006) esclarece que a autonomia não é um *conjunto formal de regras abstractas*, mas *uma conquista e um compromisso permanente*. Considera que é necessário reorganizar o serviço público de educação colocando a autonomia no seu centro, de forma a lançar nas escolas *a semente da emancipação*, numa perspectiva de superação do *paternalismo, da burocratização, do centralismo e da dependência de uma cultura de regulamentos e circulares*. (idem). Acrescenta que este caminho será construído de formas diferenciadas pelas diferentes escolas, umas mais lentamente, outras de forma mais rápida, reflectindo diferentes níveis de autonomia “num processo complexo de maturação de cada projecto educativo.” (idem: 50).

Por seu turno, Barroso (2006) dá conta da necessidade de diferenciar a *autonomia decretada* da *autonomia construída*. Se a primeira inclui a definição política, jurídica e administrativa das atribuições e competências de governação das escolas, a

segunda tem a ver com as dinâmicas sociais que em cada escola produzem formas de regulação autónoma.

Assim, a *autonomia construída*, como um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores numa dada escola, “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos”. (idem: 23). Nesta ordem de ideias, não existe verdadeiramente uma *autonomia decretada*, uma vez que o que se decreta são as *normas e as regras formais* que regulam a partilha de poder entre os diferentes níveis de administração. Logo, “essas normas podem favorecer ou dificultar a autonomia da escola, mas são, só por si, [...] incapazes de a criar ou de a destruir” (idem: 24). Neste âmbito, Barroso (1992) reforça que os espaços de autonomia serão construídos a partir do desenvolvimento do projecto uma vez que “*é o projecto que define a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto.*” (cit in Carvalho e Diogo, 1994).

Efectivamente, à escola compete assumir uma nova atitude de afirmação enquanto organização, alargando o seu espaço de decisão, nos domínios conferidos pela lei, construindo a sua própria autonomia “numa tensão dinâmica entre a liberdade e a responsabilidade” (Leite e Fernandes, 2007: 59). A autonomia não pode ser encarada como uma obrigação, mas como uma possibilidade, que se vai construindo progressiva e efectivamente quanto mais for sentida a sua necessidade, “num caminho que tem de ser aberto e aproveitado a partir de ideias de responsabilidade e de cidadania.” (Martins, 2006: 49).

De igual modo, não obstante as tensões com que se depara a escola, esta deve aproveitar a oportunidade política de *entrega de poder* e responsabilidade, pela sua capacidade de decisão, de fazer escolhas, de se organizar e de deter um papel interventivo na comunidade (Formosinho et al, 2000). Estes pressupostos estão claramente estabelecidos na lei e concretizam-se na elaboração do PEE, que se apresenta como um importante instrumento de afirmação da autonomia que se pretende construir. (idem).

Constituindo-se como um documento estratégico ao serviço da escola é também indissociável “das ideias de autonomia e de participação” (Carvalho e Diogo, 1994: 54). Assim, a ideia de Autonomia existe ao exprimir e afirmar a autonomia da escola, porquanto “o Projecto Educativo (...) é ele próprio, factor de autonomia, na medida em que toda a autonomia que se exerce se reforça.” (ibidem). Quanto à participação, pressupõe que ela existe “porque o Projecto Educativo é *de escola*, isto é, resultado dos

consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir.” (ibidem).

Porém, a conquista da autonomia pela escola não significa total alheamento da administração, pois “uma escola efectiva precisa dos apoios e pressões da administração educativa de forma que, sem enfraquecer a sua própria dinâmica de desenvolvimento, possa potenciá-la.” (Bolívar, 2007: 31). Assim, espera-se que entre o poder central/regional e a escola se concilie uma *aliança* que operacionalize o que já há muito vigora na lei. (Barroso, 1999 cit in Leite e Fernandes 2007). Ou seja, fazer da escola um local de decisão assumindo-a como *parceira de equipa*, num compromisso colectivo. (idem).

Na sequência da aceção do poder central, como *dono último* da responsabilidade do que se passa no sistema, espera-se que *aprenda a funcionar como aliado e como juiz*, embora isso represente uma ambiguidade de comportamento difícil de gerir e de construir. (Adelino, 2006). Das escolas, espera-se que intervenham na realidade onde vivem e que construam os seus projectos na base de uma autonomia conquistada diariamente. Assim sendo, o sucesso da autonomia da escola poderá medir-se “pela capacidade que o sistema revelar responder, de forma adequada, aos anseios da sociedade e proporcionar, aos nossos cidadãos a educação que é necessária.” (idem: 259).

Efectivamente, conclui-se que dotar a escola de uma *autonomia autêntica* pressupõe “contribuir para que a liderança, o projecto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se afirmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão” (Martins, 2006: 49).

3.5.2 A Participação

À participação é atribuída uma importância fundamental no que concerne ao desenvolvimento do PEE. A forma como os actores, os parceiros e todos os colaboradores se movimentam na organização escolar dependerá, em grande parte, o sucesso do mesmo. Trata-se, assim, de um instrumento ao alcance da escola para a determinação da sua política educativa e da sua dinâmica organizacional. Deste modo, a importância focalizada nas pessoas e na forma como estas se movimentam na organização escolar, na resposta que conseguem operar perante os desafios é fundamental.

Hodiernamente a sociedade recusa uma escola parada no tempo e exige uma escola activa, dinâmica e aberta ao meio, onde a responsabilidade é direccionada para os seus actores e colaboradores, uma vez que deles depende o seu futuro. (Carvalho e Diogo, 1994).

No entanto, Carvalho e Diogo acrescentam que em Portugal “a tradição de uma administração fortemente centralizada do sistema educativo [...] não tem favorecido a relação das escolas com a comunidade baseada na negociação permanente da escola – organização prestadora de serviços – com uma sociedade clientela.” (1994: 36). Segundo Gonzalez e Muñoz (1987), a reforma do Sistema Educativo Português tem sido organizada segundo uma crença e uma racionalidade *técnico-científica*⁴⁵ (cit in Carvalho e Diogo, 1994). Quer isto dizer que, na implementação das reformas, não tem sido considerado “o processo, complexo e mediatizado por múltiplas variáveis em que decorrem as inovações em educação, bem como os contextos sociais e as situações conflituais em se que situam.” (idem: 36). A prática tem demonstrado a ineficácia deste modelo que surge:

“Baseado numa concepção de escola altamente estruturada e burocraticamente organizada [ignorando] os contributos das teorias da organização que vêem a escola como um «organização debilmente articulada» (Weick) ou uma «anarquia organizada» (Cohen e March). Parte-se assim do princípio de que, para haver mudança, basta haver um projecto político de acção social, um plano tecnológico para concepção e controle e procedimentos conjunto de metas estabelecidas pelo poder político, sem participação dos professores, uma sequência linear de tomada de decisões e execução.” (Carvalho e Diogo, 1994: 36).

Assim, a introdução de mudanças faz-se à margem do *papel prioritário* do professor, enquanto promotor de inovação; do papel dos actores com estratégias próprias que recuam ou resistem à mudança; dos contextos escolares como espaços de socialização; e da importância da capacidade decisora dos que, no terreno, executam a acção educativa. (Carvalho e Diogo, 1994).

Será, portanto, inevitável o aparecimento diferenciado de posturas e reinterpretações, pelos actores da organização escolar, face a uma inovação institucionalizada. Assim, algumas posições poderão surgir caracterizadas “pela não -

⁴⁵ “Modelo que vê o ensino como um processo racional sequencial, a mudança como um problema técnico-científico, centralizado, a desenvolver do centro para a periferia.” (Carvalho e Diogo, 1994: 36).

oposição explícita, mas pela desmobilização, incredulidade, não implicação, auto-defesa.” (idem: 37). Aquilo a que Demailly (1992) denomina de “*uma espécie de adaptação fatalista, infantilizada, rotineira e desinvestida*” (cit in Carvalho e Diogo, 1994: 37). Ou seja, atitudes que, de forma implícita, expressam um *poder defensivo*, que coexiste com a *ausência de domínio das situações*. Carvalho e Diogo (1994) acrescentam que este poder não é debatido, porque os professores preferem refugiar-se no comodismo, na tolerância e na ignorância, face aos acontecimentos sociais que os rodeiam, reflectindo uma falta de preparação para a *negociação* e para a *movimentação nas zonas de conflito*.

Nesta perspectiva, a escola como organização educativa precisa (re)pensar a sua acção e assumir o seu papel tão fundamental. Pensar a escola é pensar nas pessoas que a compõem e nas suas interacções. É também compreender a sua acção, os seus papéis e a sua orientação na resposta que se propõem assegurar. Como refere Teixeira, “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (1995: 5). A escola é, assim, uma realidade social, cujas relações dependem, em grande parte, da posição que cada elemento ocupa nesse universo hierarquizado, onde todo o processo educativo se caracteriza, acima de tudo, como um universo de relações humanas. (idem).

Com efeito, a forma como os professores, alunos, pais, funcionários e outros colaboradores ou parceiros vão desenvolver estratégias, definindo a sua maneira de participar e estar na escola, vai depender da interpretação que estes fizerem dos objectivos organizacionais, dos objectivos pessoais, dos constrangimentos do sistema de acção e das margens de liberdade que cada um resolve utilizar dentro do campo de acção cedido. (Guerra, 2002b).

Assim, neste universo de relações humanas e de interacção social, as organizações criam as suas próprias regras e normas de funcionamento. Neste contexto, as pessoas desenvolvem atitudes e comportamentos esperados por todos os intervenientes na vida organizacional e, ao mesmo tempo desaprovam os comportamentos indesejados. (Pinto, 1995). Ou seja, “todas as organizações são dotadas de uma cultura própria, com as suas próprias regras, os seus próprios valores, que orientam as interacções dos seus membros, de acordo com o estatuto e o desempenho dos papéis a ele associados para a consecução dos objectivos organizacionais” (idem: 154).

Falar de participação na escola é, portanto, falar do acto de colaborar, do assumir-se parte integrante de um todo. É no sentido de pertença à escola que o envolvimento e a participação ganham relevo. Para Guerra, “a participação não é necessária só como um modo de conseguir outras coisas, ela é um exercício de responsabilidade democrática” (2002b: 43).

O tipo de participação definir-se-á em diversos domínios, quer a nível dos processos de decisão da gestão, quer a nível das diversas actividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo. No entanto, Pinto (1995) esclarece que esta participação apresenta-se sob variadas formas, em função dos benefícios e dos prejuízos que o actor preveja como resultado da mesma. Podemos, assim, considerar que participar é uma estratégia racional dos actores, onde a estratégia de *não participação* é também uma forma de participação, ou seja, “quando se pensa que não se está a participar está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação” (idem: 160).

Importa referir que uma abordagem à participação na escola envolve todo um quadro normativo próprio, em grande parte, elaborado nos órgãos centrais e regionais da administração, e que orientam e influenciam toda a actividade na escola. É, portanto, condição necessária ter em conta os valores políticos e culturais, as normas, os objectivos formais e as estratégias da organização para melhor compreendermos algumas posições que se assumem no contexto da organização escolar. (idem).

Para Lewin e Regine (2000), no mundo inesperado em que vivemos, a ênfase está nas pessoas e nas relações que se estabelecem entre elas, constituindo o *princípio organizador*. (cit in Fullan, 2003). Desta forma, impõe-se à escola uma cultura de mudança, caracterizada por novas dinâmicas de participação, que deverão ser levadas a cabo quer em proveito próprio, quer, acima de tudo, em proveito da organização. Assim, referem que os actores que preconizam uma participação activa, possuem *alma no trabalho* (individual ou colectiva), demonstrando querer ser parte integrante da sua organização, sabendo quais são os seus objectivos e *fazendo a diferença*. (ibidem).

Fullan, por seu turno, afirma que para que a organização obtenha êxito é necessário “(...) respeitar, construir e capitalizar novas relações humanas (...)” (2003: 75). Mc Laughlin e Talbert (2001) corroboram e asseguram que a eficácia de *uma comunidade forte* está ancorada na *capacidade dos docentes colaborarem entre si* no dinamismo e na inovação de boas práticas. (cit in Fullan, 2003). Salientam ainda, que *uma colaboração fraca é sempre ineficaz*, embora uma comunidade forte, onde a

colaboração é evidente, possa também agravar as más práticas. (idem). Clarificam, ainda, que “as culturas colaboradoras que, por definição, têm relações íntimas, são na realidade poderosas” desde que concentradas nos objectivos certos, caso contrário, poderão ser *poderosamente erradas*. (idem: 72).

Reconhecido o valor da participação, é preciso desenvolvê-la no seio da organização, não bastando, por isso, ter o desejo de o fazer, mas garantindo-a. Segundo Guerra (2002b), escasseiam as estruturas de participação que devem ser definidas e criadas democraticamente. Uma vez que a participação necessária na escola acontece quer nas estruturas formais quer fora delas, a sua inexistência ou a sua ineficácia, apelam à sua melhoria ou modificação. Assim, para o autor, várias são as possibilidades para o exercício da participação na escola: dá-se opinião, quando há abertura para isso, trazendo ideias, fazendo críticas; actua-se na instituição, pois o comportamento quotidiano é um modo de participação importante; assume-se a representação de um corpo interventivo na escola ou de um órgão de gestão; tomam-se decisões, embora muitas vezes condicionadas por opiniões já formadas; avaliam-se actividades de forma coerente através de processos de reflexão rigorosa sobre a prática. (2002b).

Lima (1998) considera que a participação na escola pode ser quantificada em diferentes formas e tipos, através de um processo de conjugação de quatro vertentes: *democraticidade*, *regulamentação*, *envolvimento* e *orientação*. Assim, no patamar da **democraticidade**, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projectos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os actores podem intervir directa ou indirectamente. Neste enquadramento, entende-se por intervenção directa, aquela que, dentro de critérios estabelecidos, é facultada ao indivíduo e por participação indirecta, aquela que é realizada por intermédio de participantes, pela dificuldade que representa fazer participar todos os interessados.

A **regulamentação** refere-se a normas que regulam a participação e segundo as quais os actores orientam a sua forma de actuação dentro da estrutura hierárquica da organização. A existência destas regras justifica-se não só pelo requisito organizacional operativo que representam, mas também como uma base de legitimação ao alcance dos actores subordinados para reivindicarem a sua intervenção. Na linha da *regulamentação* surgem os diferentes estilos de participação, nomeadamente, *formal*, *não – formal* e *informal*. Enquanto que a *participação formal* é entendida como aquela que obedece às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos, a *participação*

não – formal orienta-se por um conjunto de regras definidas na organização, menos estruturadas formalmente e constantes de documentos produzidos na organização. Ou seja, “a participação praticada por referência a regras não formais representará sempre uma representação organizacionalmente localizada das regras formais” (1998: 186). Por fim, temos a *participação informal*, que pressupõe aquela que acontece informalmente, surgindo da interacção entre os actores na actividade organizacional de forma não estruturada formalmente e, por vezes, à margem de estatutos e regulamentos. Embora essas regras informais nem sempre sejam percebidas, são geralmente partilhadas em pequenos grupos, fruto do descontentamento, do desacordo e/ou por oposição parcial a certas normas ou regras estabelecidas. (idem).

O **envolvimento** pressupõe as atitudes de participação que abarcam um maior ou menor empenho dos actores nas actividades organizacionais. Assim, a participação dos actores pode reflectir *dinamismo*, *calculismo* ou *passividade*. O envolvimento pode ainda apresentar-se: activo (participação onde os actores revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões), reservado (participação cautelosa, que defende interesses e evita riscos) e passivo (participação caracterizada pelo conformismo, apatia e descrença). (idem).

Por fim, a nível da **orientação**, deparamo-nos com a dialéctica comportamento/objectivos, onde a participação assume duas vertentes: *convergente* e *divergente*. Estamos perante uma *participação convergente* quando as pessoas se identificam, na generalidade, com os objectivos formais da organização e, de uma forma mais consensual, colaboram na consecução desses objectivos. Contudo, se o consenso existente se tornar ritualista poderá constituir um entrave à evolução. A *participação divergente* acontece quando os actores não se revêem nos objectivos formais da organização e assumem posições diferentes. Estas atitudes podem ser consideradas, por uns, como uma contestação, embora para outros se trate apenas de ideias diferentes, indispensáveis à evolução e inovação. Assim sendo, e tendo como base este quadro de referência, não nos furtamos a afirmar que a participação efectiva pode ser uma mais-valia.

No dia-a-dia das escolas, a participação passa pela concretização dos objectivos do todo organizacional em que “não se pode participar sem decidir” (Guerra, 2002b: 10). O contributo do conhecimento e da informação são determinantes nesta nova forma de estar.

O acesso à informação traduz uma participação efectiva que promove, por sua vez, a qualidade da resposta, em que o actor como protagonista das acções sente fazer parte de um projecto com referência a valores sociais que legitimam a sua intervenção (idem).

Neste sentido, “*as mudanças tecnológicas, económicas e sociais, exercem sobre o sistema de ensino em geral – e sobre a escola em particular – pressões profundas a fim de se operarem mudanças.*” (Carvalho e Diogo, 1994: 31). No entanto, essa mudança nem sempre é explícita e muitas vezes não é entendida do mesmo modo por todos. Neste contexto, os diferentes intervenientes no processo educativo “(...) tenderão a defender os seus pontos de vista, resistindo por vezes a inovações, investindo na mudança outras vezes.” (ibidem).

No entanto, o apelo à participação concretiza-se pela necessidade de envolver todos os intervenientes num projecto comum dando significado à escola e à sua importante tarefa de preparar para a vida. Embora a escola não seja por tradição participativa, há que alterar esta tendência e embora se trate de um processo moroso, Guerra afirma que “as dificuldades não devem impedir o avanço” (2002b: 71).

Também Grilo (2002) salienta a importância das interacções daqueles que fazem a escola. Estas, quando bem geridas, podem resultar num PEE como documento orientador das iniciativas da escola e daquilo que ela considera *o essencial da sua actividade*. Acrescenta, ainda, que este importante instrumento organizacional, ao constituir-se como a *peça fundamental de referência e de enquadramento da actividade da escola*, “dá corpo e consistência ao contrato que, no caso da escola pública, deve ser estabelecido entre os responsáveis por uma dada escola (...) e as entidades que no nível central, regional e local asseguram o funcionamento e os apoios necessários à normal execução desse mesmo projecto educativo.” (2002: 54).

Não obstante o caminho feito até aqui, afirmamos que são as pessoas que fazem as organizações, “nada muda se as pessoas não mudarem” (Bilhim, 2006: 62). Logo, estas devem ser encaradas como um potencial recurso estratégico porquanto são dotadas de competências, de criatividade e de experiência passíveis de serem colocadas ao serviço das organizações. (Carapeto e Fonseca, 2006).

Como afirmam os autores anteriormente referidos “qualquer organização, mais do que uma simples estrutura é um sistema de actores que lhe dá vida e a torna viável”. (2006: 215).

3.5.2.1 Diferentes Posturas ... o Mesmo Caminho

É no contexto da participação daqueles que fazem a escola que alguns autores confrontam posições, no sentido de encontrar o caminho legítimo consignado à participação na construção do PEE.

Se, por um lado, as diferentes variáveis em constante interacção na escola, como a multiplicidade e divergência de valores, a escassez na participação, a ambiguidade dos objectivos, a existência de tecnologias precárias, rotineiras e imprecisas são consideradas condições adversas e verdadeiros entraves à concretização de um PEE, por outro, podem servir de motores de arranque para a sua construção, uma vez que desperta a crítica, a negociação e encaminha para a procura de uma melhoria. (Costa, 2003c)

Guerra perante o conflito organizativo apresenta-nos dois caminhos. O primeiro à luz da *teoria crítica*, destaca que “o conflito organizativo não é considerado (...) um sintoma de desmembramento da organização, mas (...) um elemento inerente à vida organizativa.” (2002a: 109). O conflito pode ser assim entendido como “um catalisador da reflexão e da crítica, não só porque permite analisar o que nele se descobre e se torna patente de forma mais aguda, mas também porque nele se costumam pôr em jogo fortes interesses de grupos e indivíduos.” (ibidem). O segundo caminho proposto evita o conflito, para anular as consequências e as atitudes que este pode acarretar. Deste modo, não existe comunicação nem negociação. (ibidem). Esta segunda postura pode dar origem a um PEE que não reflecte o todo, mas uma ou mais partes, que não se compadecem com os problemas reais da escola. Segundo Perrenoud, “(...) um esboço de projecto que não conduz a uma partilha de poder e que não se ocupa com os problemas essenciais é um engodo, uma ratoeira para os tolos. Conduz ao cinismo e ao recuo dos docentes decepcionados, (...)” (2002: 120).

Relativamente a esta dicotomia, Alves opta por colocar uma questão: “Como conceber, realizar e ordenar um projecto educativo num contexto político e organizacional marcado pela individualidade, pela ordem da desordem (pela desordem da ordem), pela incerteza, pelos conflitos e pelos paradoxos?” (1995: 61). Também Perrenoud, nesta linha de pensamento, questiona a implementação de um PEE, pela impossibilidade de coesão num único projecto, defendendo a concretização de vários projectos: “Se a reunião de todos não é possível, tendo em conta a divergência de interesses e o estado das relações, é melhor não alimentar uma ficção e apoiar vários projectos mais modestos, não coordenados mas conhecidos, que sejam igualmente

vectores de profissionalização.” (2002: 122). Acrescenta, ainda, que o PEE não é a forma mais eficaz de promover a mudança, tendo em conta as competências dos seus intervenientes e a cultura profissional que os caracteriza. Nesta perspectiva, reforça que o papel do líder se mantém igualmente fundamental e complexo, não estando no *centro de um projecto* mas tornando-se “o interlocutor de *vários* projectos, aglutinador de equipas”. (ibidem).

Macedo (1995), colocando a tónica no PEE, e numa lógica de funcionamento baseada em *acordos - negociações* entre os actores directos e os parceiros sociais, questiona a possibilidade de definição de uma *lógica de funcionamento comum*. Já que, segundo a autora, as escolas não parecem desenvolver os processos de comunicação necessários a essa interacção negocial, o PEE não se assume como uma base comum representativa das aspirações do todo, mas como um projecto que é o *somatório* de vários outros projectos individuais ou de grupos, expressivos de *interesses distintos*. Reforça também que a interpretação da escola a partir de imagens como *anarquias organizadas* ou *sistemas debilmente acoplados* não favorece a procura de um sentido comum, uma vez que impera a ambiguidade e a imprevisibilidade.

Para Costa “a existência de desarticulação, de conflitualidade, de situações anárquicas e artificiais, a instabilidade e a imprevisibilidade que grassam no seio das organizações devem ser motivo para se procurar novas formas de organização que minimizem aqueles efeitos.” (2003c: 1326). Ou seja, como nos refere Sykes (1990) “reduzir a incerteza organizacional por meio de novas formas de *alinhamento*” (cit in Costa, 2003c: 1326).

Na mesma perspectiva, Fullan (2003) refere que a falta de concordância pode também representar uma potencial fonte de *novas ideias e descobertas*, assim como a ausência de conflito pode significar *um sinal de declínio*. E acrescenta que é essencial investir nas relações entre todos aqueles que participam na organização incluindo os que *colocam objecções*.

Para Lima, a participação na escola deve ser entendida como "referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados". (1998: 117).

O PEE enquadra-se, assim, num contexto que parecendo, à primeira vista, contraditório lhe remete legitimidade de acção, pois é perante as dificuldades, os

entraves e os conflitos originados no seio da escola, que ele vem elucidar os intervenientes no processo da sua construção sobre “(...) a procura de sentido, a clarificação da direcção a seguir, uma certa visão de futuro, se construídas e partilhadas colectivamente [...] ou seja, a ideia de elaborar um projecto da organização e fazer da organização um projecto.” (Costa, 2003c: 1326). Por seu turno, Perrenoud (2002) admite que o projecto pode mobilizar positivamente energias, se direccionadas para a resolução de problemas, de conflitos e até de *uma crise na escola*.

Segundo Giroux (1990), o PEE tem no diálogo o seu principal motor, pois é através da abertura, do encontro e da participação que elimina o individualismo, o isolamento e o monólogo. (cit in Guerra, 2002a). Para Guerra, a realização de um projecto educativo “exige abrir processos de diálogo entre os diferentes escalões da comunidade educativa e entre os diferentes membros de cada um deles. Diálogo que nem sempre levará ao acordo completo, mas que permitirá construir uma experiência capaz de melhorar os indivíduos e as instituições.” (2002a: 107).

3.5.3 A liderança

A liderança como fenómeno complexo no âmbito da análise organizacional da escola tem reflectido diferentes posturas e definições que caracterizam a evolução do conceito. (Costa, 2000).

Segundo Costa (2000), a partir dos anos 80, a *visão mecanicista da liderança* sofre mutações determinantes. Numa análise global ao conceito, o autor afirma que o líder deixa de ser aquele que comanda, de *forma mecânica, hierárquica e prescritiva*, aquele que influencia para a prossecução dos objectivos pré – definidos, para passar a ser aquele que define a realidade organizacional através da articulação entre a visão e os valores que lhe servem de suporte, reflectindo a maneira como define a missão da organização.

Para Formosinho e Machado (2000), a liderança na organização escolar deverá ser equacionada numa perspectiva *pedagógica* e menos *gestionária*. Por seu turno, Terry (1995) acrescenta que o líder, na relação de influência que exerce sobre os seus *seguidores*, deverá saber equilibrar as três fontes de legitimidade: legal, *gestionária* e emocional. (cit in Carapeto e Fonseca, 2006). Assim sendo, ao líder formal caberá a responsabilidade de ter em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, de

trabalhar em conjunto com eles de forma a promover o respeito pelas suas experiências e estar atento às suas próprias limitações e às dos outros. (idem). Por seu turno, esta *liderança democrática* pressupõe a capacidade de projectar um olhar optimista e potencial sobre a escola, de questionar o *statu quo* e de valorizar as pessoas reconhecendo-lhes capacidades para “questionar-se; problematizar o quotidiano escolar; perspectivar a escola e a acção educativa; embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.” (idem: 193).

Contudo, segundo Perrenoud (2002), as posturas dos directores escolares não são uniformes e variam consoante a pessoa em questão, as suas pretensões na profissão, a sua entrega ao trabalho e a forma como vêem o futuro da escola. A acção dos directores, mais direccionada para a gestão ou para a liderança, é também determinante do seu comportamento. Serão também diferentes as posturas daqueles que assumiram tais funções por terem sido empurrados para elas contra a sua vontade, e/ou aqueles que as assumiram para fugir a outras situações.

Perrenoud (2002) sublinha que nem todos os directores sonham em mudar a escola. Alguns têm a expectativa de uma vida mais calma, com alguns curtos períodos de sobrecarga de tarefas de gestão mas, de uma forma geral, estarão muito menos expostos que os professores aos confrontos diários. Outros conseguem sentir-se úteis sem as crises e sem as mudanças, encontrando a sua realização pessoal na resolução metódica dos problemas concretos. E há também aqueles que preferem deixar passar a crise e, numa suposta tranquilidade, aguardar pela bonança.

Outros constrangimentos podem ainda surgir quando se fala de uma liderança de facto. Não só a acção do director pode eliminar as expectativas em seu redor como a escola e as relações que nela se estabelecem podem comprometer o que se espera de uma comunidade coerente, com a sua realidade e com as práticas que preconiza. (Formosinho e Machado, 2000).

O líder é ainda confrontado com vários dilemas, no seio da própria escola, que, como uma *arena política*, é um espaço de interacção complexo, um autêntico *campo de forças político*. Nestas circunstâncias, o líder terá que gerir os conflitos de interesses que emergem, os compromissos que se estabelecem e os consensos que se constroem. (idem).

Face a esta problemática, as reacções do líder podem variar entre uma postura mais *fechada* ou mais *aberta*. Os líderes mais *fechados*, com posturas mais autoritárias e

inflexíveis, podem provocar resistências e atitudes reactivas por parte dos professores. Já os líderes mais *abertos*, com posturas mais *acessíveis*, que se reservam a um *papel de apoio*, suscitam a participação e as reacções colaborativas por parte dos professores. (idem).

Perante posicionamentos e constrangimentos tão diversificados, Perrenoud (2002) defende que ser director é ser um líder, é *contar com o que pode acontecer* a qualquer momento, é estar desperto para as mudanças, é estar pronto para os períodos de crise e de transformação num alerta constante, em suma, é “assumir tão bem a calma como a tempestade”. (idem: 106).

Esta é, segundo o autor, uma liderança revigorada e inspiradora, capaz de envolver toda ou a maior parte da comunidade e com ela estabelecer prioridades de acção. (idem). Na perspectiva de Burns (1978), “os líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, [tornam-se fundamentais] ao desenvolvimento do projecto educativo da escola.” (cit in Costa, 2003c: 1334).

Deste modo, a liderança surge como um novo elemento neste processo pois, ao assumir um lugar de destaque no centro estratégico do desenvolvimento organizacional da escola, “que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000: 30), promove o desenvolvimento “de relações que ajudam a produzir os resultados desejáveis.” (Fullan, 2003: 72).

Encarado como uma reforma decretada ou uma *decisão vinda do alto*, o PEE pode provocar diferentes posturas por parte dos professores e directores. Assim, está sujeito a dois caminhos possíveis: o primeiro caracterizado pela adesão ao movimento e o segundo caracterizado pela rejeição e pela resistência. (Perrenoud, 2002).

O próprio líder formal não tem a sua acção simplificada, pois encontra-se entre dois pólos: a realidade que se vive na escola e o pensamento e o discurso oficiais. (idem). Se, por um lado, na sua escola, o líder constitui o representante máximo do sistema, por outro lado, tem como “tarefa exprimir a opinião maioritária no interior da escola e de a defender face ao sistema” (idem: 116).

Entre este e outros paradoxos, o director terá que encontrar o espaço ideal, onde não tenha que decidir sozinho, mas também não tenha que entregar-se *à voz do povo*. (idem). Desde logo, e numa base de trabalho dinâmica, deve privilegiar *o processo e o seu sucesso*, numa postura coerente na promoção do debate. Não deve, por isso, inibir-

se de expor as suas próprias ideias, ao longo das diferentes etapas do processo, nem deixar de comprometer-se caso coexistam diferentes interesses. (idem).

Neste contexto, Costa (2000) refere que do líder espera implicação, envolvimento, adesão e promoção do PEE, não só para fazer cumprir o que está instituído legalmente, mas para conceder a oportunidade de definir a sua política educativa, transformando-o na referência que orienta a acção.

Corroborando com esta linha de pensamento, Perrenoud acrescenta que dele se deve esperar muito *trabalho, presença, escuta, criatividade metodológica, intervenções esclarecedoras e reguladoras* de forma a “estruturar o debate sem esvaziar o seu sentido.” (2002: 117). Ou seja, o líder deve propor, apresentar *ideias não dogmáticas* como questões em aberto, de forma a promover a reflexão do corpo docente, para que juntos possam encontrar a resposta que melhor serve o todo organizacional. Esta constitui a ocasião perfeita para continuar ou retomar o debate interno que dará lugar ao diagnóstico da situação real da escola e assim iniciar o processo de construção do PEE, ou proceder à revitalização do projecto já em vigor, ou simplesmente servir para inflectir de direcção, caso o diagnóstico assim o determine. (idem).

Do mesmo modo, sob o olhar atento da liderança, o PEE conduz à partilha de poder e centra a sua acção nos problemas essenciais. O mesmo autor acrescenta que o director de escola só deve promover tal iniciativa quando conhecer os meandros que a envolvem e estiver predisposto para a negociação das decisões com o corpo docente, no respeito pela decisão colectiva. Este é um trabalho difícil que passa por uma *mudança identitária*, em que o líder prescinde “de ser quem decide para ser quem oferece um quadro claro e um método de iniciativa colectiva.” (idem: 121).

Importa que os actuais líderes sejam intuitivos, criativos, com “visão de futuro, aceitação de riscos e sentido estratégico” (idem: 109) e consigam “coordenar esforços, assegurar a coesão do conjunto, velar pelo ambiente de trabalho, repartir equitativamente as tarefas as retribuições, gerir da melhor maneira os recursos humanos, representar a organização no exterior, encontrar os apoios, os recursos ou os meios que permitam manter e desenvolver as actividades.” (ibidem). É importante que os líderes apostem na criatividade e na inovação, mobilizando e envolvendo as pessoas no reconhecimento do seu potencial intelectual, definindo fronteiras de autoridade, delegando funções e responsabilidades. (Carapeto e Fonseca, 2006).

3.5.4 A Estratégia

A globalização, a ascensão e a importância atribuídas ao conhecimento e às novas tecnologias alteraram, definitivamente, a forma de encarar as organizações. Envolvidas numa conjuntura generalizada, a qualidade e a excelência tornaram-se garantes da preservação do seu lugar numa sociedade global.

Face a este cenário, a escola como organização difusora do conhecimento, não pode abster-se dos novos desafios que a cada dia despoletam e a põem à prova, averiguando a sua adaptabilidade e manutenção numa sociedade complexa e exigente.

Assim, a resposta da escola às actuais exigências consubstancia-se na construção do PEE que 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.” (Costa, 2000: 132).

Incumbe ao líder reunir esforços e, através do investimento nos seus colaboradores, definir a visão estratégica da escola e criar um ambiente favorável para que juntos construam a sua identidade. (idem). Ao PEE é-lhe reservada a legitimação desse procedimento “(...) precisamente porque nele se definem as ambições, os fins e os objectivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento.” (Estevão, 1998: 19).

Segundo Costa, o PEE enquadra-se assim numa dinâmica organizacional, que nos leva a equacionar uma concepção dos estabelecimentos de educação e ensino em que a coerência organizacional e o sentido estratégico se constituem como referências básicas de uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada. (2003c).

Por outro lado, fazer uso da estratégia pressupõe tomar decisões sobre o que se deverá fazer para passar da situação actual à situação desejável futura garantindo que todas as acções necessárias sejam implementadas com sucesso, com vista a atingir a meta traçada. (Bilhim, 2006). É então necessário que a escola saiba adequar as suas capacidades internas ao seu meio exterior e, numa atitude pró-activa identifique as oportunidades e saiba aproveitá-las. (Tavares, 2004).

A escola necessita também de reunir recursos, hierarquizar prioridades, adoptar comportamentos pró-activos e ajustar a sua missão às mutações do seu ambiente numa perspectiva de melhoria. (Carapeto e Fonseca, 2006).

Todavia, a escola, como as restantes organizações públicas, tem de considerar os vários constrangimentos (contextuais, institucionais e culturais) que coexistem, com particular relevo para a influência política e a forma como esta afecta a sua gestão e estratégia. (Baile, 1998 cit in Carapeto e Fonseca, 2006).

Deste modo, vários factores representam entraves reais às organizações públicas e à escola. Entre eles consideramos os mais significativos, nomeadamente: o *tempo*, uma vez que as organizações públicas são afectadas pelo termo das legislaturas e pelas mutações daí advindas; a *responsabilidade* da formulação da estratégia e a sua implementação que se divide entre o poder legislativo e o poder executivo provocando o seu distanciamento, quando estas fases deveriam estar ligadas; a existência de vários *stakeholders* muitas vezes conflitantes entre si, entre eles o próprio governo que financia e controla; o *quadro legal* apertado que regula as missões nem sempre admitindo a capacidade de inovação e a tomada de riscos. (idem).

A estratégia nas organizações escolares é ainda uma ideia inovadora. Não só as escolas se estão a adaptar às mudanças emergentes como os diversos intervenientes necessitam de o fazer também, na utilização dos instrumentos que a operacionalizam. Assim, segundo Baile (1998), nas organizações públicas a estratégia deverá assentar na abertura e na cooperação entre as partes interessadas, na auscultação das suas expectativas e necessidades, e nos organismos de supervisão a fim de se promover um processo de planeamento inclusivo e participado. (cit in Carapeto e Fonseca, 2006).

Capítulo IV – Investigação Empírica

Capítulo IV – Investigação Empírica

4.1 Opções Metodológicas

Para este estudo e relativamente às opções metodológicas salientamos a importância da abordagem a adoptar e dos métodos de recolha de informação a seleccionar dependentes da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter, não significando, no entanto, que o investigador não possa mudar os métodos normalmente associados ao estilo da sua opção. (Bell, 2004). Assim, realçamos que o processo de investigação não é somente “um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada”. (Hill e Hill, 2009: 20).

Começamos por referir que a investigação empírica que pretendemos instaurar, baseia-se em observações utilizadas predominantemente pelas ciências sociais, para melhor compreender o fenómeno a estudar e possibilitar a construção de explicações mais adequadas (idem). Deste modo, o estudo em análise baseia-se na revisão da literatura, por um lado, para contextualizar a temática em estudo e, por outro, para estabelecer uma correlação entre esta e os resultados obtidos na investigação empírica numa espécie de “viagem de ida e volta que começa e termina na literatura”. (idem: 32).

Caracterizar a investigação remete-nos também à velha discussão entre investigação qualitativa e quantitativa. Para Stake, existem algumas diferenças fundamentais que separam a ênfase quantitativa da qualitativa: “a distinção entre explicação e compreensão como objectivo da investigação; a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído.” (2007: 52). Acrescenta ainda que “os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações de tudo o que existe.” (idem: 23). A investigação qualitativa afasta-se da *explicação de causa e efeito* e aproxima-se da *interpretação pessoal*. (idem).

São reconhecidas as virtudes quer de uma, quer de outra, embora possamos encontrar autores tendencialmente inclinados para cada uma delas, assim como também aqueles que assumem a complementaridade entre ambas. Como afirma Estrela (1992) “a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os

dados numéricos significativos e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o coisificar para passar ao plano da análise” (cit in Sousa, 2000: 38). Stake, na mesma linha de pensamento, defende que “em cada estudo (...) qualitativo a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas têm lugares proeminentes. E em cada (...) estudo quantitativo a descrição em linguagem natural e a interpretação do investigador são importantes ” (2007: 52).

Reconhecemos na investigação qualitativa o enquadramento do que pretendemos explorar visto que permite “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan e Biklen, 1994: 70). Ou seja, esta reflecte o ambiente natural como fonte directa na recolha de dados, procede à descrição dos acontecimentos, onde a palavra assume ímpar importância. A abordagem qualitativa enfatiza, deste modo, “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (idem: 11). O que, no entender de Stake (2007), pressupõe, também, uma análise holística dos fenómenos, com ênfase na interpretação.

Na opinião de Bogdan e Biklen “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (1994: 16). Esta abordagem agrupa diversas estratégias de investigação com determinadas características, onde se privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (ibidem). Os investigadores preocupam-se com o contexto em que decorre a acção pela relevância que representa para o estudo. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, sendo denominados de *qualitativos*, pela riqueza em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversas. (idem).

No entanto, não descuramos a abordagem quantitativa para a recolha e análise de dados. Os autores referidos consideram que o investigador qualitativo encontra muitas vezes dados quantitativos que “podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa.” (1994: 194). Afirmam, ainda, que os dados “quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” podendo servir também como *verificação para as ideias* que o investigador desenvolveu durante a investigação. (ibidem).

A implicação do investigador merece também esclarecimento pela importância que assume nesta abordagem. Para Bogdan e Biklen (1994) o investigador é o

instrumento principal na abordagem qualitativa e por isso emprega muito tempo no campo de acção para tentar elucidar as questões levantadas.

Assim, apesar da intencionalidade de proceder a uma investigação objectiva, parece-nos difícil separar o papel de investigador com a situação de conhecido, colega ou amigo, sem desvirtuar a forma como os sujeitos interpretam os significados (perspectivas participantes) (Bogdan e Biklen, 1994). Também a este propósito, Sousa refere que “o investigador deve ter consciência dos efeitos do seu envolvimento na investigação” (2000: 38). Assim, para minorar a interferência indesejada por parte do observador, quer pelos seus preconceitos, quer pela sua forma de agir, há que proceder a uma espécie de introspecção, a que nos interpela Morin (1988) quando afirma que “qualquer que seja o fenómeno estudado, é preciso, antes de mais nada, que o observador se estude, porque [este] irá perturbar o fenómeno observado ou nele se projectar de qualquer maneira”. (cit in Sousa, 2000: 41). Para Sousa (2000) não existem posturas neutras, pois qualquer investigação pressupõe um *interesse*, um *desejo de descoberta*, conduzindo à aproximação e não ao distanciamento entre a participação intelectual e a participação afectiva.

No âmbito da abordagem qualitativa, optaremos pela aproximação ao método de estudo de caso para a presente problemática, frequentemente utilizado para a recolha de dados na área de estudos nas ciências sociais, quer nas tradicionais, quer nas de carácter mais prático como a educação. (Yin, 2005). De acordo com Adelman (1977) o estudo de caso é “um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso”. (cit in Bell, 2004: 23).

Na perspectiva de Yin, este método “(...) is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizacional, social, political, and related phenomena” (1984: 1). Também Stake afirma que “(...) pessoas e programas são claramente casos em perspectiva” (2007: 18). Yin afirma também que o estudo de caso é a estratégia eleita quando as questões colocadas são do tipo *como* e *por que* e “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e [...] o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” (2005: 19). Considerando que este estudo se refere a um caso, a um assunto individual e específico, a uma problemática complexa em funcionamento, susceptível de ser estudada, de ser compreendida num dado contexto, confere-lhe legitimidade para ingressar numa abordagem deste tipo.

O mesmo autor acrescenta que “(...) the case study’s unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence-documents, artefacts, interviews, and observations (...)” (1984: 8). A nossa escolha justifica-se também pelo facto deste tipo de investigação nos possibilitar um leque variado de métodos e técnicas de recolha de dados cuja selecção se adequa às tarefas a realizar, possibilitando seguir o rumo da investigação mais apropriado à realidade em estudo. De salientar que das várias técnicas possíveis de combinar incluem-se as técnicas quantitativas. (Bell, 2004). Também Yin refere que os estudos de caso podem incluir as evidências quantitativas e até mesmo basear-se “em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas.” (2005: 34). O estudo de caso é assim encarado como “uma estratégia de pesquisa abrangente”. (idem: 33).

Stake (2007), por seu turno, acrescenta que a opção pelo estudo de caso não se prende em primeira instância com a compreensão de outros casos, mas com o conhecimento do caso específico em estudo.

Existe, no entanto, alguma contestação por parte de alguns autores, perante este tipo de investigação. Para Bogdan e Biklen uma investigação desta tipologia revela-se mais fácil de efectuar, se comparada com outras, mais complexas, sendo recomendada para primeiras investigações, nomeadamente para investigadores principiantes (1994). Esta forma de interpretar leva a que por vezes a definição do estudo de caso possa ser desvirtuada. Yin afirma que “(...) one common flaw was to consider the case study as the exploratory stage of some either type of research strategy, and the case study itself was only mentioned in a line or two” (1984: 12). E acrescenta que o estudo de caso “have similarly been denigrated as having insufficient precision (i.e., quantification), objectivity, or rigor”. (idem). No entanto, refere que a sua realização pressupõe “um dos tipos mais árduos de pesquisa porque não há fórmulas de rotina.” (2005: 81). Ou seja, ao investigador que não controla o ambiente onde faz a recolha de dados, é exigida uma constante interacção entre as *questões teóricas* em estudo e os *dados levantados*. (idem). Para isso deve “aprender a integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado”. (idem: 97). Também para Bell, o estudo de caso é muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância, pois “tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente”. (2004: 23).

No entanto, outros problemas são apontados ao estudo de caso. Alguma autonomia do investigador em definir o que realmente lhe interessa, assim como a

selecção do que apresentará no relatório final são críticas apresentadas baseadas numa possível distorção dos acontecimentos, fundamentada na impossibilidade de verificação (Bell, 2004). Mas o debate continua especialmente se pretendermos encaminhar todo o estudo de caso rumo à generalização, ou seja, “(...) ao facto de os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e a sujeitos diferentes” (Bogdan e Biklen, 1994: 65). Alguns autores consideram que neste tipo de investigação a generalização não é possível, sugerindo assim um estudo de acontecimentos individuais. Ao invés desta postura, Denscombe (1998) afirma que “a possibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu tipo” (cit in Bell, 2004: 24).

Deste modo, as questões da generalização não são preocupação de todos os investigadores qualitativos. Alguns falam em generalização numa perspectiva menos convencional na qual “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994: 66).

Surgem, ainda, aqueles investigadores que se preocupam em documentar eficazmente um dado estudo, deixando um pouco de lado as questões da generalização, por considerarem que essa preocupação constante os desvia da sua real missão, ficando à consideração de terceiros a relevância desse estudo particular para a compreensão e/ou comparação com outros. Stake (2007) corrobora esta perspectiva na medida em que não realça a importância da generalização como finalidade do estudo de caso, mas defende que “(...) no estudo de caso pode ocorrer uma modificação válida da generalização” (Stake, 2007: 23). E reforça que “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. (...) A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (idem: 24). Esta perspectiva reveste-se de significado, quando o que pretendemos estudar está bem presente nesta linha de orientação, que é estudar um caso particular e compreender o que este tem de único e singular, podendo posteriormente servir a outros de forma a poderem comparar o que foi observado no caso, com acontecimentos vividos em outros contextos.

4.1.1 Instrumentos de Recolha de Dados

Relativamente às nossas opções para as técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados, começamos por salientar que o estudo incide, em primeiro lugar, na pesquisa bibliográfica que nos fornece o quadro teórico da investigação clarificando as ideias explanadas pela problemática em estudo. Ou seja, permite demonstrar que o investigador se inteirou do *estado da questão* (Saint-Georges, 2005) ou do *estado do conhecimento do seu tema* (Bell, 2004).

De acordo com Bell, qualquer investigação, independentemente da 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 redacção das suas conclusões” (2004: 83). Acrescenta que a pesquisa bibliográfica orienta o investigador a compreender se o projecto que se propõe efectuar é realizável e ainda para o informar acerca do contexto e da natureza do assunto.

Para Morin (1990), “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito” (cit in Sousa, 2000:21).

Por seu turno, os contactos relevantes com o campo da investigação “dependem da compreensão [...] do que está a ser estudado.” (Yin, 2005: 49). Assim, é também pertinente a pesquisa documental que efectuamos como fontes de evidência para o estudo de caso, ou seja, a obtenção de dados através da consulta dos documentos de organização estratégica da escola nomeadamente o PEE, o RI, o PCE e o PAE. Segundo Yin (2005), as várias fontes de evidência devem convergir em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas. A análise documental serve, assim, para complementar informações obtidas a partir de outros métodos, quer isto dizer que as várias fontes complementam-se mutuamente e que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes.” (idem: 112).

O inquérito por questionário representa uma importante técnica quantitativa de recolha de dados utilizada neste estudo com o intuito de obter informação de uma forma relativamente acessível e rápida. A sua utilização tem como objectivo “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” (Bell, 2004: 27). Devem ser colocadas as mesmas

questões aos indivíduos e salvaguardar que as circunstâncias em que ocorrem sejam similares. (idem).

Também Afonso (2005) refere que o inquérito por questionário “é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico.” (cit in Alves, 2009: 64)

De acordo com Albarello a aplicação do questionário é uma fase essencial, onde se concretiza “a cristalização de toda a reflexão precedente cujas diversas fases podemos resumir: delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objectivos específicos, bem como explicitação das hipóteses.” (2005: 52).

Segundo Bell (2004) o questionário deverá ser bem elaborado de forma a ser aceite pelos inquiridos permitindo a obtenção da informação necessária, do mesmo modo que deverá facilitar a sua análise e interpretação. Salienta, ainda, a importância fundamental de identificar as áreas importantes a investigar de modo a direccionar as questões para a consecução dos objectivos.

É também de referir que os questionários são sujeitos a um pré-teste antes da sua aplicação, permitindo descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação de modo a prevenir possíveis dificuldades em responder no *estudo real*. (Bell, 2004).

Complementando as técnicas já referidas para a obtenção dos dados fazemos também entrevistas. Segundo Yin (2005), esta é uma das mais importantes fontes de informação num estudo de caso. São utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Neste instrumento, não obstante a linha de investigação seguida, as questões a serem colocadas não assumem necessariamente um carácter rígido. Quer isto dizer que é necessário atender por um lado à linha de investigação que pretendemos seguir e por outro *fazer as questões reais de uma forma não tendenciosa* mas que responda às necessidades da linha de investigação assumida. (Yin, 2005).

Segundo Ruquoy “o aparecimento e desenvolvimento de novos métodos de análise dos dados qualitativos, atribuíram uma maior legitimidade a estes e portanto ao uso da entrevista.” (2005: 84). O investigador deve, no entanto, atender às dificuldades que a sua aplicação pressupõe independentemente do sucesso da sua utilização. (idem). Assim, deve ter sempre presente “que aquilo que é dito nos presta informações, em

primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto do discurso.” (idem: 85).

De acordo com Stake (2007) *não é invulgar* numa investigação onde todas as pessoas são alvo de um inquérito, algumas serem também seleccionadas para as entrevistas. O autor acrescenta que na fase de recolha de dados “é importante colocar algumas questões nas entrevistas de estudo de caso para confirmar o que se perguntou no inquérito, para estabelecer uma certa comparabilidade entre os dois grupos.” (2007: 81). Embora as entrevistas sejam técnicas potencialmente subjectivas, permitem-nos consolidar informações obtidas através de outras técnicas, nomeadamente os inquéritos. (Bell, 2004).

Torna-se, neste momento, fundamental identificar o tipo de entrevista a utilizar quanto à sua estruturação. Deste modo, recorreremos às entrevistas semi-estruturadas ou semi-directas, pela “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Contudo, são utilizados guiões para centrar as entrevistas nas questões gerais a serem abordadas permitindo ao investigador levantar alguns tópicos que se afigurem pertinentes, assim como oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (idem). O propósito do investigador não é obter respostas de sim ou não, “mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação.” (Stake, 2007: 82).

Situamo-nos, assim, num nível intermédio de implicação do investigador, onde há espaço para *captar o discurso próprio do sujeito* dando-lhe possibilidade de estruturar o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, mas também algum controlo por parte do investigador para o orientar no aprofundamento de pontos fundamentais, não lhe permitindo grandes desvios e assumindo uma posição parcialmente directiva. (Bogdan e Biklen, 1994; Ruquoy, 2005). Nesta óptica semi-directa, o papel do entrevistador resume-se a seguir “a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interacção sobre a entrevista.” (Ruquoy, 2005: 95). Foram também assumidas, em todas as entrevistas, as questões de ordem ética, quer na informação aos intervenientes dos objectivos da investigação, quer no assegurar da protecção dos dados obtidos. (Lessard-Herbert e outros cit in Guerra, 2006). Procuramos, também, manter uma relação de neutralidade perante aquilo que foi sendo dito, em paralelo com uma relação de confiança baseada na empatia e na interacção

humana, uma vez que “a ética da relação estabelecida nas entrevistas é comunicacional e não apenas racional”. (Guerra, 2006: 52).

As entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo para permitir “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido.” (idem: 62). A análise de conteúdo apresenta duas dimensões: “uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face ao objecto de estudo.” (ibidem).

Deste modo, Hill e Hill defendem que as informações obtidas através das entrevistas devem ser analisadas “por meio de uma análise simples de conteúdo [mediante] um processo de codificação dos dados das entrevistas para encontrar temas comuns.” (2009: 75). Assim, o esquema geral da análise dos dados das entrevistas parte dos materiais obtidos, ou seja, “as classes ou categorias e as suas relações são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados.” (Maroy, 2005: 120). Todo este processo exige que o investigador descubra “as categorias pertinentes a partir das quais é possível descrever e compreender a realidade observada”. (idem: 121).

As entrevistas foram, todas elas, gravadas com a concordância dos entrevistados, de forma a assegurar o conteúdo na sua transcrição. (Bogdan e Biklen, 1994). A este propósito Hill e Hill destacam que “é útil gravar as entrevistas porque torna-se mais fácil utilizar gravações na análise da informação recolhida.” (2009: 75). Yin (2005), por seu turno, considera que as fitas gravadas fornecem uma representação mais objectiva das entrevistas do que qualquer outro método.

O recurso à *triangulação de fontes de dados* foi uma constante que se patenteou na nossa preocupação em utilizar *várias fontes de evidências*. (Yin, 2005). Este processo de *triangulação* é relevante porquanto tem como principal objectivo procurar *linhas convergentes de investigação*, no intuito de dissipar dúvidas, ou assuntos susceptíveis de contestação, para salvaguardar a sua veracidade e a sua importância. (Yin, 2005; Stake, 2007). Neste sentido, tivemos a preocupação de apresentar mais pormenores informativos de modo a sustentar e validar as informações obtidas e “(...) minimizar as deturpações e os equívocos” (Stake, 2007: 122). Este procedimento, ao permitir a aquisição de várias avaliações sobre o mesmo fenómeno, fruto de fontes diferentes, ajuda-nos a enfrentar o “problema da validação do constructo e a confiabilidade de um estudo de caso.” (Yin, 2005: 124).

Segundo Stake (2007), também os respondentes ajudam a triangular as observações e as interpretações do investigador. Neste sentido, foi efectuada a

verificação dos dados facultados por um dos entrevistados, no sentido de confirmar se o conteúdo da entrevista se encontrava em concordância com as imagens do pensamento do próprio entrevistado de forma a “alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção”. (Stake, 2007: 126). Não foi possível, no entanto, fazê-lo aos restantes entrevistados pela indisponibilidade que manifestaram.

4.2 Plano de Investigação

Como já referimos, enveredámos pela aproximação ao estudo de caso no âmbito da investigação qualitativa, cuja intenção é analisar as percepções dos actores mais intervenientes na escola, nomeadamente a líder, o corpo docente, a coordenadora do PEE, a encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa e dois representantes da Liga de Pais, numa escola pública do 1º ciclo do ensino básico c/ PE da RAM, relativamente à influência da líder formal, no processo de desenvolvimento do PEE, tendo em conta o seu estilo de liderança.

Começámos por dar conta das preocupações e motivações que nos conduziram à problemática em estudo, definindo a questão central de investigação, assim como os nossos principais objectivos.

Para o desenvolvimento desta investigação fizemos o percurso metodológico que considerámos mais eficaz, embora o caminho realizado tenha sido construído progressivamente e caracterizado por alguns avanços e retrocessos.

É pertinente evidenciar a importância de todo o processo de recolha de dados para a descrição eficaz do estudo e para uma rigorosa interpretação do mesmo.

Assim, partindo da pesquisa bibliográfica, fundamentámos a problemática da liderança, numa análise sucinta do seu percurso ao longo do tempo, reportando-nos aos principais estilos de liderança que enquadrámos no contexto escolar, particularmente no 1º ciclo do ensino básico. Enfatizámos o papel e as funções do líder formal na especificidade do 1º ciclo. Seguidamente, problematizámos o PEE numa abordagem pluridimensional, quer a nível de fundamentação teórica, quer na sua contextualização legal, numa análise crítica à sua origem, evolução, importância e aplicabilidade.

Dando continuidade ao percurso, a nossa investigação empírica pautou-se pela aplicação de inquéritos por questionário⁴⁶ a uma amostra representativa dos docentes e à directora. Foram também realizadas cinco entrevistas⁴⁷ semi-estruturadas aos intervenientes já mencionados anteriormente.

De salientar que a aplicação do questionário foi precedida dos pedidos de autorização dirigidos à DRE⁴⁸ e à directora da escola⁴⁹.

Os dados recolhidos a partir das percepções da amostra dos docentes teve como objectivo reunir o maior número de respostas relativamente às questões colocadas sobre a problemática em estudo.

Posteriormente, a análise dos dados obtidos foi efectuada de forma quantitativa para depois dar lugar à interpretação dos mesmos. Neste processo, procurámos correlacioná-los com a pesquisa bibliográfica efectuada e com os dados obtidos através do inquérito à directora da escola e das entrevistas realizadas.

Esta análise permitiu determinar qual(ais) o(s) estilo(s) de liderança enfatizado(s) pela líder e conhecer qual a sua influência no processo de desenvolvimento do PEE. Neste processo foram contempladas as percepções da própria líder, de alguns dos seus colaboradores mais directos e de todo o corpo docente.

4.3 Contextualização do Estudo

4.3.1 Uma Escola Pública do 1º Ciclo do Ensino Básico C/ PE da RAM - Escola A⁵⁰

4.3.1.1 O Meio Onde se Insere

A freguesia onde se situa a escola A integra uma das cinco freguesias que constituem um dos concelhos da zona este da ilha da Madeira.

⁴⁶ Ver anexos II e III.

⁴⁷ Ver anexos IV; V VI e VI.

⁴⁸ Ver anexo I (autorização para a realização da investigação)

⁴⁹ (idem)

⁵⁰ De modo a preservar o anonimato, a escola do nosso estudo será denominada ao longo do trabalho como Escola A.

Por seu turno, esta freguesia subdivide-se em vinte e quatro *sítios* que abrangem todo o seu território, desde as zonas urbanas e semi-urbanas a zonas predominantemente rurais, com um total de 11.947 habitantes.⁵¹

Dos dados estatísticos recolhidos, constata-se que o comércio e a indústria existem em concomitância com a agricultura de subsistência.

Esta freguesia é também uma zona fortemente marcada pela vida cultural e desportiva, dada a dinâmica dos vários grupos e associações culturais, recreativas e desportivas existentes.

A escola está situada relativamente perto do centro da cidade e a sua localização é de fácil acesso. O meio que circunda a escola tem sofrido alterações significativas nos últimos anos, onde se inclui a própria escola que possui um novo edifício desde o ano lectivo de 2005/ 2006.

Desde então, e segundo informações obtidas no PEE em vigor, têm-se verificado sucessivas alterações no meio circundante, as quais alteraram por completo a zona onde a escola se insere conferindo-lhe melhores condições não só paisagísticas como de acesso. Destacamos sobretudo as alterações demográficas que resultaram num crescimento dos complexos habitacionais e dos estabelecimentos comerciais, propiciando a total renovação das vias de comunicação.

4.3.1.2 Alguns Apontamentos Históricos

É interessante verificarmos as mutações e transformações pelas quais passou esta escola até à actual constituição.

Assim, da consulta do PEE em vigor, constatamos que esta escola era inicialmente denominada por *Escola Primária da Sede* e funcionava em regime duplo disperso por várias salas que se espalhavam por vários *sítios* da actual cidade.

No ano lectivo 1988/ 1989 construiu-se um pré – fabricado que levou à extinção de algumas salas espalhadas pelo centro da freguesia. Este novo edifício era constituído por dois blocos, um com cinco salas e outro com três salas.

Entretanto, as restantes salas, ainda em funcionamento, foram entregues aos seus proprietários devido à diminuição de alunos. No entanto, foi construído outro edifício pré-fabricado, com material usado, para dar lugar à valência de pré-escolar. Com o

⁵¹ Segundo os Censos de 2001.

passar do tempo, o primeiro edifício degradou-se, havendo então a necessidade de construir outro.

No ano lectivo 1997/ 1998 a comunidade escolar foi transferida para outras instalações, também pré-fabricadas e ali permaneceu até o ano lectivo 2004/ 2005.

Atendendo às necessidades e exigências da população, surgiu, no ano lectivo 2005/ 2006, o novo edifício que passou a albergar as duas comunidades escolares que se encontravam em edifícios distintos: a escola do 1º ciclo e a pré-escolar, convertendo-se assim uma só escola.

4.3.1.3 A Escola A

A escola A funciona em regime de tempo inteiro, modelo comumente designado por E.T.I., de acordo com a portaria 110/ 2002, de 14 de Agosto⁵². Assim, o período de funcionamento é das 8h30 às 18h30, oferecendo dois turnos de frequência: a manhã e a tarde. As crianças que têm as actividades curriculares na parte da manhã usufruem das Actividades de Complemento do Currículo na parte da tarde e vice-versa.

Esta escola pública, integrada no Sistema Educativo⁵³ Nacional, compreende a educação pré-escolar e a educação escolar. A primeira, considerada complementar e supletiva da acção educativa da família, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico. A frequência no primeiro grau de ensino é facultativa, porquanto se reconhece à família um papel essencial no processo de educação da criança. A educação escolar, de carácter obrigatório, abrange o 1º ciclo do ensino básico com a duração de quatro anos de escolaridade e contempla as crianças que completam seis anos até quinze de Setembro do ano civil em que o ano lectivo tem início.

O ensino das áreas curriculares é assegurado por um professor ou educador de infância, que é coadjuvado por especialistas no horário da componente curricular de carácter obrigatório, em áreas especializadas como a língua estrangeira, a expressão físico - motora, a expressão musical, a expressão dramática e a informática.

⁵² Veio substituir a portaria n.º 133/ 98, de 14 de Agosto que define o regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro.

⁵³ Organização do sistema educativo, da Lei n.º 49/ 2005 de 30 de Agosto – segunda alteração à LBSE.

A RAM, no que concerne à organização/ estruturação do seu sistema educativo, seguiu um caminho diferente se comparado com as medidas implementadas a nível nacional.

Quando em Portugal continental se procedeu à reorganização da rede escolar com a criação dos agrupamentos de escolas, a RAM, numa adaptação às realidades locais, quer demográficas (migração para os centros urbanos), quer geográficas (evolução da rede rodoviária e conseqüente mobilidade da população), optou por construir escolas maiores e redimensionar outras, de forma a eliminar as escolas muito pequenas.

A escola do 1º ciclo em estudo não fugiu à regra e passou a funcionar num único edifício, reunindo todas as pequenas escolas que se encontravam espalhadas pelo centro da sede de Concelho.

É também de salientar que esta escola depende hierarquicamente da Delegação Escolar, a qual depende, por sua vez, da Direcção de Serviços de Pessoal Docente e da Direcção Regional de Administração e Pessoal.

A Delegação Escolar é dirigida por um(a) delegado(a) escolar que é coadjuvado(a) por um ou mais subdelegados. Das suas principais atribuições fazem parte facultar directrizes aos órgãos directivos das escolas, supervisionar o registo de faltas do pessoal docente e não docente, fazer o levantamento das necessidades dos estabelecimentos de ensino e efectuar todo o serviço burocrático referente a concursos e a encaminhamento de documentação diversa.

A) A orgânica da escola A

Esta escola divulga e enfatiza as linhas fundamentais pelas quais se rege, não só para dar a conhecer a escola a todos aqueles que por ela demonstrem interesse como fundamentalmente por questões de orgânica interna, nomeadamente a distribuição do trabalho e tarefas e a partilha de responsabilidades.

A partir de informações recolhidas através dos elementos da gestão da escola e da consulta de documentos como o PEE, o RI, o PCE e de outros elementos informativos, foi possível reunir um conjunto de dados sobre a mesma.

Assim, esta escola alicerça os seus princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária no Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de

Janeiro, alterado posteriormente pelo nº 21/2006/M, de 21 de Junho⁵⁴. Tem também como referências o PEE, o PCE, o RI (cap. I, art. n.º 1, alínea a, b, c e d)⁵⁵ e o PAE.

De facto, de acordo com a especificidade desta escola, onde se destacam a sua grande dimensão, o elevado número (519) de alunos que acolhe e o contacto com as respectivas famílias, o elevado número de docentes (66) e não - docentes (28) que a integram, assim como a comunidade onde se insere, é fundamental a construção de um modelo orientador que consubstancie o seu funcionamento.

Deste modo, a escola sentiu a necessidade de definir as três vertentes sobre as quais recai predominantemente a sua acção e que coincidem com as principais áreas da gestão escolar: gestão pedagógico/didáctica, gestão administrativa e financeira e gestão funcional e dos espaços.

Neste contexto, uma das formas utilizadas por esta escola para a promoção do envolvimento de todos os intervenientes na gestão, que se pretende participada, é a criação de estruturas de gestão intermédia designadas por equipas de coordenação. Assim, no RI da escola podemos constatar que as estruturas de gestão intermédia são “as estruturas que colaboram com o Conselho Escolar e com a direcção, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspectiva da qualidade educativa.” (Cap. III, Secção I, art. n.º 16).

Verificamos que, com esta medida, a comunidade escolar, através dos representantes com assento na equipa de coordenação (constituída por professores representativos dos diversos anos de escolaridade, das actividades de complemento curricular, do apoio pedagógico, da educação cívica, da ocupação dos tempos livres, do ensino recorrente, dos projectos educativos e também por não docentes), delibera em reuniões mensais, estratégias relacionadas com a implementação de projectos, aprovados no PAE e suportados estrategicamente no PEE. Nestas reuniões discute-se também o funcionamento organizacional desta instituição a todos os níveis. Assim sendo, no RI da escola constatamos que cada coordenador “poderá desempenhar qualquer função que lhe seja solicitada ou atribuída” e as suas competências têm “por finalidade a articulação do Plano de Actividades.” (Cap. III, Secção I, art. n.º 17). São igualmente clarificadas as suas principais funções das quais destacamos “participar

⁵⁴ Segundo o seu preâmbulo da experiência advirá a “melhoria do modelo, consubstanciado nos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da Republica Portuguesa e na LBSE, numa perspectiva de valorização da escola pública e dos seus actores”.

⁵⁵ Onde faz referência à escola à qual se aplica o regulamento assim como os elementos abrangidos pelo mesmo, nomeadamente os alunos, os docentes, o pessoal não docente, pais e encarregados de educação.

mensalmente em reuniões de coordenação orientadas pelo director; deliberar acerca dos assuntos tratados; transmitir as informações e deliberações; informar o director sobre situações diversas, suscitadas no seu grupo de trabalho.” (Cap. III, Secção I, art. n.º 18).

Na promoção de uma verdadeira cultura de participação, para além das medidas já referidas, a escola A efectua a eleição dos representantes dos pais e dos encarregados de educação de cada turma, com o objectivo de promover o seu envolvimento na resolução de assuntos de ordem organizacional. Esta eleição acontece no início do ano lectivo através da eleição directa pelos seus pares.

A Liga de Pais nesta escola consubstancia-se no Despacho n.º 37/2002, de 18 de Abril, embora já anteriormente se promovesse a participação efectiva dos pais. Assim, a sua criação teve apenas o intuito de gerir os donativos pecuniários ou em género, efectuados pelos encarregados de educação. Este facto, veio, de certa forma, colmatar alguns entraves que se verificavam no dia-a-dia, consequência da falta de autonomia financeira da escola.

Paralelamente às acções referenciadas, esta intercomunicabilidade entre a escola e os encarregados de educação acontece noutros momentos. Assim, todas as segundas e quartas – feiras de cada mês, das 18h45m às 20h45m, existem espaços de atendimento individual e/ou colectivo aos pais e encarregados de educação. Em casos urgentes, o atendimento pode ser efectuado pelos docentes antes, depois das aulas, nos intervalos ou em data previamente marcada. (RI, art. n.º 53). A entrega das avaliações é outro momento que marca esta inter-relação e acontece no final de cada período, em data e horário previamente estipulados. Também através da caderneta do aluno, tanto os professores como os encarregados de educação/ pais estabelecem contactos mais assíduos ou de mera troca de informação nomeadamente faltas, recados, pedidos e/ ou esclarecimentos (RI, Capítulo V, Subsecção VI, art. n.º 36, 51 e 52).

No que concerne à parte pedagógica, esta escola denuncia que a Matriz Curricular do 1º Ciclo, segue as orientações do ofício circular n.º5.0.0.-297/09, de 3 de Julho e as orientações do PCE. Assim, as áreas curriculares disciplinares são as seguintes: língua portuguesa; matemática, expressão musical e dramática e educação físico motora. As áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica) são desenvolvidas durante o horário das áreas anteriormente descritas, totalizando 25 horas semanais. Relativamente às actividades de complemento do currículo, a escola aplica o emanado no ofício acima referido: inglês, expressão musical e dramática, educação físico motora, expressão plástica; biblioteca e

TIC. Além das áreas referidas anteriormente, a escola introduziu por sua própria iniciativa a dança, o teatro, o artesanato e a culinária nas actividades de complemento curricular) ACC. A frequência dos alunos nestas actividades, distribuídas por grupos específicos, é baseada numa escolha individual efectuada no final de cada ano lectivo. Deste modo, no horário atribuído às ACC os alunos têm a oportunidade de frequentar o grupo de complemento do currículo pretendido de acordo com as suas preferências pessoais e académicas.

Com o intuito de salvaguardar as ausências de docentes e proporcionar apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, a escola repartiu em dois turnos a equipa específica de substituição/apoio pedagógico. Existe igualmente uma equipa do ensino especial, constituída por três elementos, cuja finalidade é a de apoiar os alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais (NEE).

Na vertente curricular, as actividades da escola enquadram-se no Currículo Nacional do Ensino Básico e no PCE que se fundamenta, por sua vez, no PEE. Apercebemo-nos que todos os documentos ao serviço da escola, incluindo o PEE sofrem alterações ou reformulações⁵⁶ anualmente, após o envolvimento da equipa docente, discente, não docente e dos encarregados de educação. A acção pedagógica é assim encaminhada⁵⁷ por princípios de qualidade das aprendizagens, pela implicação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pela sua articulação com o meio, pela diferenciação curricular, pelo trabalho em equipa, pelo envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola, pela utilização das tecnologias de informação e comunicação e pela afectividade e cordialidade nas relações humanas. Sobressai, assim, a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, estimulado através da formação contínua, a decorrer na própria escola ou em articulação com entidades formadoras.

A vertente administrativa que se refere particularmente à atribuição das tarefas/horários a desempenhar pelo corpo docente, além de se pautar pelas normas orientadoras expressas no Estatuto da Carreira Docente, do Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/M, de 24 de Abril e do Despacho nº 13/2006, de 29 de Maio, segue também as directrizes do RI (Subsecção III – art. nº 39). Verificamos, deste modo, que sempre que o docente demonstre interesse na continuidade das suas funções, esta é-lhe

⁵⁶ Como consta no PCE: 21 e no PEE: 17 e 90.

⁵⁷ Como consta no PCE: 32-34.

assegurada por um período de quatro anos, a contar da data da última nomeação do director.

Quanto às matrículas e constituição das turmas, a escola segue as orientações expressas no Despacho n.º 43/2003, de 20 de Junho, com as necessárias adaptações decorrentes das medidas de organização emanadas no início de cada ano lectivo, pelo PCE e pelo RI da escola. Assim, as turmas, na sua maioria, são constituídas por 24 alunos e o 1º ano de escolaridade, sempre que possível, por 22 alunos, que são colocados equitativamente, nos turnos da manhã e tarde. Verifica-se, de igual modo, que a formação das turmas cabe a uma equipa de docentes designada pela direcção da escola.

Os alunos com necessidades educativas especiais são integrados nas turmas equilibrando-se o número de casos existentes em cada turma⁵⁸. Por seu turno, o encarregado de educação pode solicitar alteração de turma ou turno do seu educando, caso apresente justificação plausível (documento médico ou documento comprovativo de apoio externo).

B) Recursos Físicos

Considerada a maior escola do 1º ciclo c/ PE do País, este estabelecimento de ensino é constituído por um edifício de grandes dimensões que se encontra organizado em quatro blocos distintos (A, B, C e D), dos quais apenas dois pertencem na totalidade à escola.

Assim, no mesmo edifício podemos encontrar para além da escola do 1º ciclo c/ pré-escolar, o Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP), o Centro de Actividades Ocupacionais (CAO), a Delegação Escolar e a Associação de Pais da Freguesia.

A escola propriamente dita usufrui de três pisos no bloco A. No primeiro piso situa-se a entrada principal do edifício que dá acesso ao CAP e ao CAO.

Este piso é composto por seis salas de aula da educação pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete da direcção, duas casas de banho para os alunos da pré-escolar, duas casas de banho para os alunos do 1º ciclo; duas casas de banho para os professores, uma casa de banho para os alunos com necessidades educativas especiais motoras, uma sala de apoio, um gabinete médico onde também se encontra uma

⁵⁸ Como consta do RI, art. n.º 49- alíneas 4.2,4.2.1,4.2.2,4.2.3.

fotocopiadora, um elevador, uma sala de reuniões do ensino pré-escolar e um gabinete de atendimento aos pais.

O segundo piso é composto por oito salas de aula, duas casas de banho para os docentes, duas casas de banho para os alunos, uma sala de trabalho para os professores e balneários de apoio ao ginásio. É também neste piso que encontramos as entradas para a Delegação Escolar e para a Associação de Pais.

O terceiro piso possui um arquivo, cinco salas de actividades de complemento curricular (ACC), um bar e uma sala de apoio. No bloco B situam-se a cantina e o ginásio. O bloco C integra ainda quatro salas de ACC.

Relativamente ao espaço exterior, a escola possui dois campos sintéticos polidesportivos descobertos e um espaço de parque infantil com reduzidas dimensões, atendendo à dimensão da escola e ao número de alunos que acolhe.

Quanto a materiais didácticos e bens não duradouros a escola encontra-se bem equipada. Deste modo, consideramos que possui os recursos adequados para as diferentes áreas curriculares, no que se refere a livros, software educativo e computadores (estes existem em todas as salas curriculares). Destacam-se ainda a existência de uma sala de informática, de um sistema *wireless* e de todo um conjunto de material multimédia. O ensino das ciências da natureza e da matemática dispõe também de material experimental e manipulativo.

É de salientar que a maioria destes materiais é adquirida através da contribuição financeira dos encarregados de educação/pais através da interacção entre a liga de pais e a escola, evidenciando uma vez mais a preocupação desta em manter uma relação estreita com estes intervenientes, porquanto permite e promove o seu envolvimento no contexto escolar.

C) As Pessoas

Para conhecermos as pessoas que integram esta escola, passamos a apresentar alguns quadros com informações referentes às mesmas.⁵⁹

Da comunidade escolar fazem parte o corpo docente, o corpo não docente e o corpo discente. Nos anos lectivos em que decorreu esta investigação (2008/ 2009 e 2009/ 2010), a escola possuía, no primeiro ano, 64 docentes e, no segundo ano, 66

⁵⁹ Estas informações, facultadas pela escola encontram-se também no anexo do PEE.

docentes e ainda um técnico de biblioteca. As situações profissionais dos docentes e as respectivas faixas etárias são apresentadas no quadro I.

Quadro I – Situação profissional e idade dos docentes por área curricular

		Curriculares		ACC								Total	
		Pré	1º Ciclo	ACC	Substituição/Apoio pré	Substituição/Apoio 1º ciclo	Ensino Especial	Unidade Especializada	Ensino Recorrente	Directora	Substituta legal		
2008/2009	Situação	QE	5	11	2	-	2	1	-	1	1	-	23
		QZP	5	4	3	1	2	1	3	-	-	-	19
		Contratado	2	1	10+1*	1	7	-	1	-	-	1	22
	Idade	Até 25	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
		De 26 a 35	6	6	10+1*	2	9	-	2	-	-	1	37
		De 36 a 45	3	4	2	-	-	1	1	1	1	-	13
De 46 a 50		2	6	1	-	1	1	1	-	-	-	12	
	+ de 50	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3	
2009/2010	Situação	QE	6	11	4	1	2	1	-	1	1	-	27
		QZP	4	4	4	1	2	1	2	-	-	1	19
		Contratado	2	1	10+1*	1	4	1	1	-	-	-	21
	Idade	Até 25	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
		De 26 a 35	6	6	13+1*	2	6	1	1	-	-	1	37
		De 36 a 45	3	4	2	1	-	1	1	1	1	-	14
De 46 a 50		2	6	1	-	1	1	1	-	-	-	12	
	+ de 50	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3	

* Nota: Na área de biblioteca existe um técnico de biblioteca (não docente)

Verificamos que, nesta escola, dos 64 docentes a leccionar no ano lectivo 2008/2009, 23 pertenciam ao QE, 19 pertenciam ao QZP e 22 eram contratados. A maioria encontrava-se na faixa etária entre os 26 e os 35 anos. No ano lectivo 2009/2010 dos 66 docentes a leccionar 27 integravam o QE, 19 pertenciam ao QZP e 21 eram contratados. A maioria dos docentes encontrava-se igualmente na faixa etária dos 26 aos 35 anos, o que demonstra tratar-se de um grupo relativamente jovem.

Das informações recolhidas, aferimos que se registou um aumento no número de docentes do QE e uma diminuição no número de docentes contratados, o que pode representar uma maior estabilidade na escola. Salientamos ainda, que apesar da escola apresentar um número total de professores do QZP e contratados, superior ao número total de docentes do QE, tal facto não representa qualquer instabilidade na mesma, uma vez que os professores podem usufruir de recondução/renovação de serviços.

Apresentamos de seguida o tempo de serviço dos docentes, distribuídos pelas áreas curriculares e de complemento curricular que leccionam:

Quadro II – Tempo de serviço dos docentes na escola por áreas disciplinares e níveis de ensino

Áreas disciplinares e níveis de ensino		2008/2009					2009/2010				
		Tempo de Serviço					Tempo de serviço				
		1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ 20	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ 20
Curriculares	Pré	9	1	2	-	-	9	1	2	-	-
	1ºano	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-
	2ºano	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-
	3ºano	1	2	1	-	-	1	2	1	-	-
	4ºano	1	-	1	1	1	1	-	1	1	1
ACC	Língua Estrangeira – Inglês	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
	Expressão e Educação Físico-Motora	1	-	-	1	-	2	-	-	1	-
	Expressão Musical e Dramática	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-
	Biblioteca	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
	Estudo/Dança e Teatro	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
	Estudo/Artesanato e Culinária	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
	Informática	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-
	Expressão Plástica	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
	Substituição/Apoio	11	-	-	-	-	11	-	-	-	-
	Ensino Especial	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-
	Unidade Especializada	4	-	-	-	-	3	-	-	-	-
	Ensino Recorrente	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
	Directora	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Substituta legal	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	

* Nota: Na área de biblioteca existe um técnico de biblioteca (não docente)

Relativamente ao tempo de serviço verificamos que no ano lectivo 2008/ 2009, 45 docentes possuíam entre 1 a 5 anos de serviço, 9 docentes situavam-se entre os 6 e os 10 anos de serviço, 6 docentes entre os 11 e os 15 anos de serviço, 3 docentes entre os 16 e os 20 anos de serviço e 1 docente com mais de 20 anos de serviço. No ano lectivo seguinte pudemos constatar que 44 docentes possuíam entre 1 a 5 anos de serviço, 9 docentes possuíam entre 6 a 10 anos de serviço, 6 docentes de 11 a 15 anos de serviço, 3 docentes entre 16 a 20 anos de serviço e 1 docente com mais de 20 anos de serviço. Denotamos, assim, que não se registaram diferenças significativas entre os anos lectivos considerados.

No quadro que se segue, podemos apurar o género dos docentes:

Quadro III- Género dos docentes por áreas de actividade

Áreas de Actividade		2008/2009		2009/2010	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Curricular	Pré-escolar	0	12	0	12
	1º ano	0	4	0	4
	2º ano	0	4	0	4
	3º ano	0	4	0	4
	4º ano	0	4	1	3
ACC	Língua Estrangeira – Inglês	0	2	0	2
	Expressão e Educação Físico-Motora	1	1	2	1
	Expressão Musical e Dramática	1	1	2	1
	Biblioteca	1 (Técnico) *	1	1 (Técnico) *	1
	Estudo/Dança e Teatro	1	1	1	1
	Estudo/ Artesanato e Culinária	0	2	0	2
	Informática	1	1	2	1
	Expressão Plástica	1	1	1	1
Substituição/Apoio		0	11	1	10
Ensino Especial		0	2	0	3
Unidade Especializada		0	4	0	3
Ensino Recorrente		1	0	1	0
Directora		0	1	0	1
Substituta legal		0	1	0	1

* Nota: Na área de biblioteca existe um técnico de biblioteca (não docente)

Da observação do quadro, constatamos que, no ano lectivo 2008/ 2009, o corpo docente era constituído maioritariamente por membros do sexo feminino, registando-se 57 mulheres e 7 homens. Em 2009/ 2010, verificamos que o corpo docente continuava a ser constituído maioritariamente por membros do sexo feminino, registando-se 55 mulheres e 12 homens.

Verificamos, também, que a educação pré-escolar era exercida na totalidade por docentes do sexo feminino nos anos lectivos considerados. O sexo masculino, por seu turno, registava maior incidência nas áreas de complemento curricular e com especial destaque para as áreas relacionadas com as expressões físico - motora, musical e dramática, no ano lectivo 2009/ 2010.

O quadro seguinte dá-nos conta das habilitações académicas do corpo docente:

Quadro IV- Habilitação académica dos docentes por área de actividade

Áreas de Actividade	Nível de Ensino	2008/2009		2009/2010	
		Bacharelato	Licenciatura	Bacharelato	Licenciatura
Curricular	Pré-escolar	1	11	1	11
	1º ano	1	3	1	3
	2º ano	-	4	-	4
	3º ano	-	4	-	4
	4º ano	-	4	-	4
ACC	Língua Estrangeira – Inglês	-	2	-	2
	Expressão e Educação Físico-Motora	-	2	-	3
	Expressão Musical e Dramática	-	2	-	3
	Biblioteca	-	1+1*	-	1+1*
	Estudo/Dança e Teatro	-	2	-	2
	Estudo/ Artesanato e Culinária	-	2	-	2
	Informática	-	2	-	3
	Expressão Plástica	-	2	-	2
	Substituição/Apoio	-	13	-	11
	Ensino Especial	-	2	-	3
Unidade Especializada	-	4	-	3	
Ensino Recorrente	-	1	-	1	
Directora		1		1	
Substituta legal		1		1	

* Nota: Na área de biblioteca existe um técnico de biblioteca (não docente)

Da observação do gráfico, constatamos que, nos anos lectivos em análise (2008/ 2009 e 2009/ 2010), os docentes possuíam maioritariamente a licenciatura como grau de habilitação académica. Contudo, um professor e uma educadora possuíam o grau de bacharel.

Fomos também informados de que, no ano lectivo 2009/ 2010, dois professores e três educadoras se encontravam a frequentar Mestrado e uma professora estava a efectuar um curso de pós-graduação. Este investimento na valorização pessoal e na carreira profissional poderá ser elucidativo da preocupação com a qualidade da acção

educativa desenvolvida neste estabelecimento de ensino, assim como poderá ser representativo da promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Apresentamos seguidamente o quadro informativo relativamente à distribuição dos docentes por áreas curriculares e ACC.

Quadro V- Actividade profissional dos docentes

	Curriculares					ACC													
						Língua Estrangeira – Inglês	Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão Musical e Dramática	Biblioteca	Estudo/Dança e Teatro	Estudo/ Artesanato e Culinária	Informática	Expressão Plástica	Substituição/Apoio	Ensino Especial	Unidade Especializada	Ensino Recorrente	Directora	Substituta legal
	Pré	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano														
2008/2009	12	4	4	4	4	2	2	2	1 + 1*	2	2	2	2	2** + 11	2	4	1	1	1
2009/2010	12	4	4	4	4	2	3	3	1 + 1*	2	2	3	2	3** + 8	3	3	1	1	1

* **Nota:** Na área de biblioteca existe um técnico de biblioteca (não docente)

** **Nota:** Educadoras

Ao observarmos o quadro, verificamos que tanto no ano lectivo 2008/ 2009 como no ano lectivo 2009/ 2010, as actividades curriculares foram dinamizadas por 16 professores do 1º ciclo e 12 educadoras de infância. Verificamos que, no ano lectivo 2008/ 2009, para além das actividades de complemento do currículo, dinamizadas por 16 professores, incluindo 1 técnico não docente da biblioteca, existiam mais 13 professores para assegurar as aulas de substituição e de apoio, 2 professores para o ensino especial, 4 professores para a unidade especializada, 1 professor para o ensino recorrente, 1 directora e a sua substituta legal.

No ano lectivo 2009/ 2010 registou-se um aumento de docentes nas actividades de complemento do currículo, que passaram a ser dinamizadas por 19 professores, incluindo um técnico não docente para a biblioteca. Esse aumento verificou-se especificamente nas actividades de expressão musical e dramática, informática e ensino

especial. Deste modo, existiam 3 professores no ensino especial, 3 professores para a unidade especializada, 11 professores para a substituição e o apoio pedagógico, 1 professor do ensino recorrente, 1 directora e 1 professora substituta legal da directora.

No que concerne aos não docentes, e segundo o que determina o DLR n.º31/2006/M de 20 de Julho, é da sua responsabilidade a supervisão dos alunos nos intervalos, a prestação de apoio educativo sempre que solicitado, a manutenção das condições de higiene, a limpeza das instalações e a execução de tarefas de cariz organizacional e administrativo.

A escola no ano lectivo 2008/ 2009 tinha ao seu dispor 32 elementos do corpo não docente e no ano lectivo 2009/ 2010 tinha 28 elementos distribuídos pelas diferentes categorias, como observamos no quadro seguinte:

Quadro VI – Género, idade e habilitação académica do pessoal não docente

Género, Idade e Habilitação		Categoria Profissional	Ajudante de Acção Sócio-Educativa da Educação Pré-Escolar	Assistente Técnicos	Encarregada do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa	Assistentes Operacionais	Técnicos Superiores	Total
2008/2009	sexo	Masculino	-	1	-	1	-	2
		Feminino	5	6	1	17	1	30
	Idade	Até 25	-	-	-	-	-	-
		De 26 a 35	-	2	-	3	1	6
		De 36 a 45	3	4	-	8	-	15
		De 46 a 50	-	1	-	5	-	6
		+ de 50	2	-	1	2	-	5
	Habilitações	1º Ciclo	-	-	1	9	-	10
		2º Ciclo	1	-	-	2	-	3
		3º Ciclo	3	-	-	5	-	8
		11º Ano	-	1	-	-	-	1
		Secundário	1	5	-	2	-	8
Mais		-	1	-	-	1	2	
2009/2010	Sexo	Masculino	-	1	-	1	-	2
		Feminino	5	6	1	13	1	26
	Idade	Até 25	-	-	-	-	-	-
		De 26 a 35	-	2	-	3	1	6
		De 36 a 45	3	4	-	5	-	12
		De 46 a 50	-	1	-	4	-	5
		+ de 50	2	-	1	2	-	5
	Habilitações	1º Ciclo	-	-	1	5	-	6
		2º Ciclo	1	-	-	2	-	3
		3º Ciclo	3	-	-	5	-	8
		11º Ano	-	1	-	-	-	1
		Secundário	1	5	-	2	-	8
Mais		-	1	-	-	1	2	

Tanto no ano lectivo 2008/ 2009 como no ano lectivo 2009/ 2010, o corpo não docente era constituído por 1 encarregada de pessoal auxiliar da acção educativa, 5 ajudantes da acção sócio educativa da educação pré-escolar, 7 assistentes técnicos, 1 técnico superior e 14 assistentes operacionais, registando-se uma diminuição de 4 elementos relativamente ao ano lectivo anterior.

Constatamos também que estes colaboradores eram maioritariamente do sexo feminino, em qualquer um dos anos lectivos e encontravam-se, na sua maioria, na faixa etária dos 36 aos 45 anos.

Por outro lado, pudemos verificar que, enquanto no ano lectivo 2008/ 2009, as habilitações académicas dos não docentes se repartiam acentuadamente pelo 1º ciclo do

ensino básico (10 elementos), seguido do terceiro ciclo e secundário (com 8 elementos cada), no ano lectivo 2009/ 2010 prevaleciam as habilitações enquadradas no terceiro ciclo e secundário, diminuindo o número de indivíduos portadores do 1º ciclo. No entanto, estes valores não representaram melhorias na formação académica dos colaboradores, mas sim a diminuição do pessoal com a saída das 4 assistentes operacionais.

Apresentamos ainda o quadro referente ao tempo de serviço dos não docentes:

Quadro VII – Tempo de serviço do pessoal não docente na escola

Cargos Tempo de Serviço	2008/2009					2009/2010				
	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ 20	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ 20
Ajudante de Acção Sócio-Educativa da Educação Pré-Escolar	-	4	-	-	1	-	3	1	-	1
Assistente Técnicos	-	7	-	-	1	-	1	5	-	1
Encarregada do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Assistentes Operacionais	6	11	-	-	1	4	7	2	-	1
Técnicos Superiores	1*	-	-	-	-	1*	-	-	-	-

* Técnico de biblioteca

Da observação do quadro VII pudemos constatar, que no ano lectivo 2008/ 2009, a maioria dos colaboradores pertencentes ao corpo não docente possuíam entre 6 a 10 anos de serviço, sendo também de destacar que pelo menos 3 elementos possuíam mais de 20 anos de serviço. No entanto, no ano lectivo 2009/ 2010, estabeleceu-se um equilíbrio numérico entre os não docentes que possuíam entre 6 a 10 anos de serviço e os que possuíam entre 11 a 15 anos de serviço, mantendo-se 3 elementos com mais de 20 anos de serviço.

No quadro seguinte podemos apurar o número de alunos que foram matriculados nos anos lectivos em estudo:

Quadro VIII - Número de alunos, género e constituição das turmas, por nível de ensino e ano de escolaridade

Anos Lectivos Matrículas	Pré - Escolar		1ºano		2ºano		3ºano		4ºano	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
2008/2009	76	72	47	45	52	49	39	41	51	48
2009/2010	66	82	50	42	52	47	47	48	44	41
Turmas	6		4		4		4		4	

Assim, relativamente ao número de alunos, constatamos que frequentavam a escola, no ano lectivo 2008/ 2009, 520 alunos, distribuídos por 22 turmas, nas quais 148 alunos frequentavam o ensino pré-escolar, 92 alunos frequentavam o 1º ano, 101 alunos frequentavam o 2º ano e os 3º e 4º anos eram frequentados respectivamente por 80 e 99 alunos. No ano lectivo de 2009/ 2010, frequentavam a escola 519 alunos, distribuídos por 22 turmas, sendo que 148 alunos pertenciam ao ensino pré-escolar, 92 alunos pertenciam ao 1º ano, 99 alunos frequentavam o 2º ano, 95 alunos eram do 3º ano e 85 alunos integravam o 4º ano. A escola possuía ainda uma turma do ensino recorrente com 14 alunos.

Nesta sequência da análise, apresentamos no quadro IX a distribuição das actividades lectivas das diversas turmas:

Quadro IX - Distribuição das actividades lectivas (2008/ 2009 e 2009/ 2010)

Distribuição das actividades lectivas	ACC (Obrigatório)	AC (Obrigatório)	OTL (Facultativo)	Pré-Escolar
Opção 1	08h30 – 12h00	08h30 – 13h30		08h30-18h30
Opção 2	14h30 – 18h00	13h30 – 18h30	18h00-18h30	
Ensino recorrente	2ª a 5ª - 19h00 – 22h30 6ª - 19h00 – 22h00			

Nota: OTL: Ocupação dos tempos livres; ACC: Actividades de Complemento Curricular; AC: Actividades curriculares

Neste modelo de funcionamento a Tempo Inteiro, das 22 turmas existentes, metade iniciavam as actividades curriculares às 8h30 e terminavam às 13h30, sendo o intervalo do lanche entre as 10h00 e as 10h30 e o do almoço/recreio entre as 13h30 e as

14h30. As restantes turmas funcionavam das 13h30 às 18h30, com o intervalo do lanche entre as 16h e as 16h30.

Nos turnos inversos realizavam-se outras actividades distribuídas pela manhã ou pela tarde.

Assim, para os alunos do turno da manhã, as actividades de complemento do currículo decorriam à tarde das 14h30m às 18h00m. Tinham ainda, a possibilidade de optar pelas actividades de ocupação de tempos livres (OTL) que decorrem das 17h00m às 18h30m.

Os alunos do turno da tarde funcionavam inversamente, ou seja, podiam frequentar as actividades de complemento do currículo das 8h30m às 12h00m.

O período destinado ao almoço acontecia em dois momentos (o primeiro das 12h00m às 13h30m e o segundo das 13h30m às 14h30m) para abranger quer os alunos da manhã quer os alunos da tarde. Nestes horários derriam outras actividades nas salas de biblioteca e de estudo dinamizadas por um técnico superior de biblioteca e por professores do 1º ciclo.

4.3.2 Abrangência do Estudo: População Alvo

Inicialmente este estudo pretendia abranger a população docente da escola em estudo, que era constituída por 66 docentes e pela directora. Contudo, uma vez que alguns docentes não se encontravam presentes aquando do preenchimento do questionário, foram inquiridos 62 educadores/professores. Para Hill e Hill (2009) o investigador deverá atender à representatividade da amostra de forma a poder analisar os dados da mesma, tirar conclusões e extrapolá-las para o universo.

Como o total de docentes na escola em estudo é de 66 e a amostra expressa 93,9% do Universo de docentes da escola, sendo representativa com um erro máximo de 2,1%, as conclusões tiradas deste estudo poderão ser extrapoladas para todos os docentes deste estabelecimento de ensino.

A estes docentes foi aplicado um questionário que teve por objectivo saber a percepção que aqueles têm relativamente à actuação da directora. Este inquérito tem ainda como objectivo caracterizar o seu(s) estilo(s) de liderança e compreender a sua influência no processo de desenvolvimento do PEE. De salientar que também a directora e a sua substituta legal foram alvo deste inquérito.

No entanto, esta investigação também se suportou em casos individuais onde a aplicação de uma entrevista, que abrangeu a directora da escola, a coordenadora do PEE, a encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa e dois representantes da Liga de Pais, teve como intuito recolher informação adicional perante a problemática apresentada.

4.3.2.1 A Directora

Nas escolas do 1º ciclo do ensino básico a funcionar em regime de ETI, a sua direcção é assegurada por um docente, professor do 1º ciclo ou educador de infância, pertencente ao QE ou ao QZP, por um período de quatro anos⁶⁰ e eleito por todos os docentes em exercício efectivo de funções na escola, inclusive os docentes contratados.

A directora da escola em estudo é professora licenciada do 1º ciclo do ensino básico, integra o QE e é ainda mestranda em educação na área de administração educacional. Está neste estabelecimento de ensino há cerca de doze anos, sendo que nos primeiros quatro anos leccionou acompanhando uma turma do primeiro ao quarto ano de escolaridade. Terminada esta fase, foi eleita em conselho escolar para directora desta escola, há oito anos, tendo sido renovado o cargo em nova eleição ocorrida há quatro anos.

A directora acedeu gentilmente à nossa solicitação para a realização deste estudo na sua escola assim como se disponibilizou quer para o inquérito quer para a entrevista, permitindo-nos gravá-la. A directora e a sua equipa de direcção, constituída por mais uma docente a exercer funções de subdirectora a tempo inteiro, facultaram-nos também o acesso a alguns documentos solicitados.

4.3.2.2 Os Docentes

Nesta escola, como já constatámos, o corpo docente é constituído por 66 docentes que inclui um técnico não docente de biblioteca, mais 1 directora. Considerando a sua totalidade, 27 pertencem ao QE, 19 pertencem ao QZP e 21 são contratados. Referimos ainda que, da totalidade dos docentes, 12 desenvolvem a sua acção a nível da educação pré-escolar e os restantes 55 desenvolvem a sua acção a nível

⁶⁰ Segundo ofício circular n.º 26/2007/ DRAE, de 31 de Agosto.

do 1º ciclo do ensino básico (incluindo 1 técnico de biblioteca, 1 directora e a sua substituta legal).

Da aplicação inicial dos 66 inquéritos previstos, foram preenchidos 63. Todo o processo foi previamente combinado com a direcção e após a concordância do corpo docente, procedeu-se ao preenchimento guiado dos inquéritos, no sentido de prevenir dúvidas e interpretações dúbias do que se pretendia ver respondido. Dos 3 docentes em falta, 2 encontravam-se em situação de licença de maternidade e 1 com dispensa por equiparação a bolseiro, não sendo possível aplicá-los posteriormente.

4.3.2.3 A Coordenadora do PEE

A coordenadora do PEE nesta escola é professora licenciada do 1º ciclo do ensino básico e pertencente ao QE. Exerce esta função há quatro anos e uma vez que foi coordenadora do PEE anterior, mantém o cargo no PEE em vigor.

Inicialmente integrou a equipa que coordena este projecto de forma aleatória e natural tal como frequentemente acontece na distribuição dos docentes para integrarem qualquer outro projecto nesta escola. Contudo, interessou-se pelas funções e dinâmica a ele inerentes aceitando posteriormente a sua coordenação.

Acedeu prontamente à nossa entrevista dando permissão para a sua gravação e também preencheu o inquérito aplicado ao corpo docente.

4.3.2.4 Representantes da Liga de Pais

A Liga de Pais desta escola existe há 7 anos. Embora a integração dos pais na vida da escola fosse uma pretensão da sua direcção, este envolvimento só aconteceu com a criação da liga de pais regulamentada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2001/M de 12 de Maio.

Uma vez que a escola do 1º ciclo não possui fundo escolar nem é autorizada a movimentar qualquer tipo de capitais, a principal finalidade na criação desta liga revê-se na possibilidade cedida à escola para, através dela, gerir os donativos pecuniários ou em género, constituindo a única possibilidade da escola fazer um reajustamento às novas realidades socioeducativas da RAM.

Neste momento, a liga é constituída por 3 elementos, dos quais dois acederam à nossa entrevista. Assim, tivemos a oportunidade de entrevistar o seu presidente e uma das suas representantes.

O primeiro entrevistado, o presidente da Liga de Pais, é administrativo de um grupo parlamentar na Assembleia Regional e também vereador da Câmara Municipal. Tendo iniciado as suas funções em Setembro, no ano lectivo 2009/ 2010, já fora membro integrante da liga de pais no ano lectivo anterior. A sua nomeação para o cargo aconteceu num primeiro momento, a título de convite, o qual foi posteriormente sujeito à votação pelos restantes pais e encarregados de educação. Uma vez obtida a anuência de todos, resolveu aceitar o convite. Acordou prontamente em responder às nossas questões dando-nos autorização para a gravação da entrevista.

A segunda entrevistada é enfermeira de profissão. Integra a liga de pais há 3 anos consecutivos e foi eleita para o cargo pelos outros pais e encarregados de educação. Uma vez que todos os anos lectivos é possível manter ou renovar a equipa, esta representante foi mantendo o cargo ao longo dos anos por demonstrar disponibilidade para o mesmo. Acedeu à nossa entrevista permitindo-nos gravá-la.

4.3.2.5 A Encarregada do Pessoal Auxiliar da Acção Educativa

A encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa possui a 4ª classe como habilitações literárias. Foi designada para este cargo através de concurso e exerce-o há quase 6 anos. Acedeu à nossa entrevista com algumas reticências, no entanto, após alguns esclarecimentos, assentiu não só responder às questões como gravar a própria entrevista.

4.4 Inquéritos por Questionário e Entrevistas: procedimentos adoptados

Importa, neste momento, discriminar de forma mais específica e clara os procedimentos levados a cabo na realização do inquérito por questionário e na aplicação das entrevistas.

Segundo Bell “o objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” (2004: 26). No nosso

inquérito por questionário, considerámos que a veracidade dos dados não depende do investigador, mas da honestidade dos inquiridos e por isso procedemos à sua elaboração de forma a assegurarmos a sua exequibilidade. Assim, pretendemos centrar as perguntas nas temáticas em estudo, primar pela clareza das questões, introduzir instruções sempre que mudámos a forma das questões, cuidar da sua aparência e da sua extensão, com o intuito de torná-lo o mais *atraente* possível na perspectiva dos respondentes e passível de adquirir os dados pretendidos na perspectiva do investigador. (Hill e Hill, 2009).

Para este estudo elaborámos dois questionários distintos, um para a directora e outro para o corpo docente da escola. Os questionários foram elaborados partindo da pesquisa bibliográfica efectuada, seguindo algumas das instruções de Hill e Hill (2009) e contemplando adaptações de Bass e Avolio (2004) e de Castanheira e Costa (2007) na II parte, referente à frequência do(s) estilo(s) de liderança adoptado(s) pela líder formal.

Para Hill e Hill “em todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa e, de preferência a duas ou três, para o ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo.” (2009: 166). Antes da sua aplicação formal, procedemos a um pré-teste, para avaliar a adequação do questionário a utilizar, e proceder às alterações necessárias. O pré-teste permite assim corrigir antecipadamente questões mal formuladas ou desnecessárias para salvaguardar uma correcta interpretação por parte dos inquiridos, assim como antever o tempo necessário a despende pelos mesmos. (Bell, 2004)). Também Yin afirma que “o pré-teste é a ocasião para um *ensaio* formal, no qual o plano pretendido para a colecta de dados é utilizado de uma forma tão fiel quanto possível como rodada final de testes”. (2005: 104). Hill e Hill, por seu turno, consideram que este procedimento, que apelidam de estudo preliminar, “consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final.” (2009: 70).

Assim, recorremos à orientadora deste estudo, Professora Doutora Alice Mendonça, a uma directora de escola e a três colegas de profissão que procederam ao seu preenchimento. Após esta aplicação, foram efectuadas algumas alterações com vista ao seu melhoramento.

Para Bell (2004), existem vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos. Para a sua eficaz aplicabilidade e, de certa forma, para evitar um número elevado de não – respostas, optámos por aplicá-lo à totalidade dos docentes, numa sessão de preenchimento conduzida pelo investigador. Assim, a sua aplicação propriamente dita antecedeu a reunião de conselho escolar do dia 6 de Janeiro de 2010.

A sua entrega foi efectuada por volta das 18h:30m e a sua recolha ocorreu pelas 19h10m.

Desta forma, o investigador teve a oportunidade de demonstrar o seu interesse no preenchimento e esclarecer o grupo de respondentes acerca das finalidades da investigação no sentido de “encorajar os indivíduos a responderem.” (Albarello, 2005).

Para a realização das entrevistas, tivemos em consideração que estas “constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas [que] deveriam ser registadas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem informados [que por sua vez] podem dar interpretações importantes para uma determinada situação.” (Yin, 2005: 118). Assim, as entrevistas realizadas tiveram como objectivo primeiro contemplar alguns dos intervenientes mais activos e representativos de grupos da escola. Nesta ordem de ideias, realizaram-se as entrevistas à directora, à coordenadora do PEE, à encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa e a dois representantes da Liga de Pais. A nossa escolha recaiu nestes sujeitos por serem representantes de grupos interventivos na escola e pelo facto de as suas funções interagirem mais directamente com a directora, representando, assim, opiniões de interesse para o estudo. Ou seja, a opção pelas cinco entrevistas não atendeu à preocupação de entrevistar casos com *representatividade estatística*, “mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos”. (Guerra, 2006: 48).

Através da directora da escola, foi possível marcar telefonicamente e com a devida antecedência as entrevistas com cada um dos entrevistados no horário da sua preferência e disponibilidade. Todas as entrevistas se realizaram numa sala disponibilizada para o efeito pela direcção da escola e não se registaram interrupções ou distúrbios de nenhuma natureza. A primeira entrevista realizou-se no dia 6 de Janeiro pelas 16h00m. A segunda e a terceira entrevistas realizaram-se no 13 de Janeiro, às 15h00m e às 19h 30m, respectivamente. A quarta e a quinta entrevistas tiveram lugar no dia 15 de Janeiro pelas 9h30m e 17h30m, respectivamente.

Não descuramos, no entanto, o facto de as entrevistas serem consideradas *relatórios verbais* sujeitos também a vários problemas nomeadamente “vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa” (Yin, 2005: 119). Também por este motivo, é conveniente corroborar os dados obtidos nas mesmas com informações obtidas noutras fontes de recolha de dados.

4.4.1 Inquéritos por Questionário à Directora e aos Docentes

O questionário de carácter anónimo aplicado à directora e aos docentes contém os mesmos itens permitindo estabelecer comparações entre eles. O questionário é constituído por três páginas e dividido em três partes que perfazem um conjunto de dezasseis questões. A primeira parte refere-se aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos contemplando cinco pontos (género, idade, vínculo profissional, tempo de serviço total e tempo de serviço ininterrupto na escola). A segunda parte reporta-se à descrição do desempenho da directora na instituição onde exerce funções e a terceira e última parte contempla a descrição da influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE englobando ainda dez questões às quais nos referiremos mais adiante.

No questionário, o tipo de questões utilizado é maioritariamente fechado, embora se utilizem também outros tipos (aos quais aludiremos), assim como algumas escalas de medida. Segundo Hill e Hill (2009), é comum utilizarem-se escalas de avaliação para a obtenção de dados medidos. Os mesmos autores referem ainda que “convém associar números às respostas para que estas possam ser analisadas posteriormente por meio de técnicas estatísticas. Os números associados a cada conjunto de respostas apresentam uma escala de medida.” (idem: 105).

Assim, na II parte do questionário, utilizamos a escala de medida sobre frequência que representa, segundo os autores, uma das mais frequentes escalas utilizadas.

Figura 2 - Escala de medida sobre frequência

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

Retirado de Hill e Hill, 2009: 120

Nesta escala, a frequência utilizada é de 1 a 5, sendo que a classificação menor e a classificação maior correspondem respectivamente à menor e à maior frequência de um dado comportamento.

Uma vez que a liderança transformacional representa um dos requisitos fundamentais para o desenvolvimento do PEE, pretendemos aferir a frequência com que

os diversos comportamentos da liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire* ocorrem segundo *as percepções dos seguidores* (docentes) e segundo a auto-avaliação da própria directora, reflectindo assim o *seu perfil comportamental* (Castanheira e Costa, 2007).

Para procedermos à avaliação dos estilos de liderança mencionados e dos resultados da liderança tivemos em conta trinta e quatro questões que adaptámos dos estudos de Bass e Avolio (2004) e do estudo exploratório de Castanheira e Costa (2007).

Estas questões integram nove áreas divididas pelos três estilos de liderança referidos e três áreas que se reportam aos resultados da liderança. Assim sendo, para a liderança transformacional constituída por cinco áreas, considerámos dez itens (dois por cada área). A área das atitudes de influência idealizada (IIA - *Idealized Influence Attitudes*) está contemplada nos itens 11 (actua de forma a inspirar respeito por si) e 27 (ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo); os comportamentos de influência idealizada (IIB - *Idealized Influence Behaviors*) estão presentes nos itens 17 (mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar) e 32 (enfatiza a importância de se ter um sentido de missão comum na escola); a motivação inspiracional (IM - *Inspirational Motivation*) encontra-se nos itens 5 (fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar) e 20 (inspira optimismo e confiança no futuro); a estimulação intelectual (IS - *Intellectual Stimulation*) reflecte-se nos itens 2 (reflecte sobre situações críticas, questionando se elas são pertinentes) e 7 (congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas); por fim a consideração individual (IC - *Individual Consideration*) está representada nos itens 15 (na sua relação com os outros, encara-os como pessoas e não apenas como membros do grupo) e 29 (Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes).

A liderança transaccional apresenta duas áreas com quatro itens cada. A área de recompensa contingencial (CR - *Contingent Reward*) ou recompensa pelos objectivos atingidos reflecte-se nos itens 1 (desenvolve acções de recompensa face ao esforço dos outros), 8 (apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição), 26 (exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos) e 33 (apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados). A área de gestão por excepção activa (MBEA - *Management by Exception Active*) comporta os itens 4 (focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios às regras existentes), 13 (procura manter-se informada sobre todos

os erros que ocorrem na instituição), 18 (dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando disponível em ouvir críticas e queixas) e 21 (focaliza a sua atenção nas falhas face às regras estabelecidas).

A liderança *Laissez – Faire* apresenta, por seu turno, duas áreas com quatro itens cada. A área de gestão por excepção passiva (MBEP - *Management by Exception Passive*) contempla os itens 9 (aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir), 16 (demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves), 19 (demonstra acreditar que enquanto as coisas funcionam não se devem alterar) e 34 (actua apenas quando os problemas se agravam). A área *Laissez – faire* integra os itens 12 (procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos), 22 (evita tomar decisões), 24 (demora a responder face a questões urgentes) e 30 (está ausente quando precisam do seu apoio).

Por fim, o último conjunto de questões integra três áreas que compõem os resultados da liderança exercida pela directora. A área da eficácia (*Effectiveness*) reflecte um líder que lidera um grupo de pessoas com elevados níveis de eficácia. Esta área contempla os itens 23 (atende eficazmente às necessidades da instituição), 25 (representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores) e 31 (mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho). A área do esforço extra (*Extra Effort*) revela um líder que pretende levar os elementos do grupo a fazerem mais do que esperado, a superarem as expectativas. Esta área está presente nos itens 3 (aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação), 6 (motiva os outros para obter sucesso), e 10 (desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados). Por seu turno, a área da satisfação (*Satisfaction*) revela o grau de satisfação dos liderados perante determinado estilo de liderança do líder. Esta área reflecte-se nos itens 14 (desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, e outras) e 28 (trabalha com os outros de forma satisfatória).

Na III e última parte do questionário, centramos a nossa atenção em desvendar a existência ou não da influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE. Partindo da teoria existente, foram formuladas questões que se centraram nas motivações da escola para a elaboração do PEE, no esclarecer dos principais intervenientes neste processo e na descrição e classificação da actuação particular da directora perante o mesmo, no que concerne à importância que lhe atribui, à forma como se envolve ou não, à forma como promove ou não o envolvimento dos outros.

As questões colocadas são, na sua maioria fechadas, facilitando a aplicação da análise estatística das respostas. (Hill e Hill, 2009). No entanto, para Albarello (2005), este tipo de questões pode induzir as respostas, uma vez que não cede espaço a outras alternativas para além das enunciadas. Para minimizar estes efeitos, importa zelar para que estas sejam de fácil compreensão e não possuam ambiguidades.

As questões semiabertas são também utilizadas. Segundo Albarello (2005), estas submetem o inquirido a algumas possibilidades de resposta e deixam em aberto uma última categoria tipo “outra resposta, qual...”, como verificamos nas questões 9, 10 e 13 onde as categorias abertas utilizadas são “porquê?” e “outro (s)”. Para além das questões já referidas recorreremos à utilização das questões cenários como constatamos nas questões 7, 8.3, 11, 12, 14 e 15, que se caracterizam por apresentar sobre um determinado assunto algumas situações possíveis ou existentes de forma pormenorizada onde os inquiridos têm a possibilidade de optar pelo cenário que melhor corresponda à sua concepção (Albarello, 2005).

A resposta *não sei*, foi também introduzida em pelo menos duas questões por se pretender um conhecimento específico do respondente relativamente ao tema da pergunta. (Hill e Hill, 2009). Assim, nas questões 9 e 10, pretendemos que o inquirido refira o seu conhecimento ou desconhecimento real sobre a questão levantada.

Na questão dezasseis, última a ser colocada neste questionário, são utilizadas afirmações em vez de perguntas, com o objectivo de obter as percepções dos inquiridos perante a imagem que detêm do PEE em vigor na sua escola. Estas afirmações são adaptadas de vários autores que teorizam relativamente à problemática do PEE, nomeadamente Barroso (1992, 2005), Carvalho et al (1993), Carvalho e Diogo (1994), Alves (1995), Macedo (1995), Grilo (2002); Costa (1994; 2003a; 2003c; 2004) e Trigo e Costa (2008).

Todas as afirmações utilizadas são numeradas e associadas a uma escala de resposta de atitudes de *Likert*, com cinco respostas alternativas.

Figura 3 - Escala de atitudes de *Likert*

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Retirado de Hill e Hill, 2009: 138

Assim, para procedermos à referida caracterização, utilizámos vinte e cinco afirmações, sendo quinze consideradas características elementares de um PEE (o que um PEE deve ser) e dez consideradas características não elementares de um PEE (o que um PEE não deve ser). As afirmações que caracterizam o que consideramos que um PEE deve ser são: 1 (constrói a identidade da escola); 3 (promove a autonomia da escola); 5 (define a estratégia da escola); 7 (traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos); 8 (reflecte a influência fundamental da líder da escola); 10 (traduz valores comuns à comunidade); 12 (introduz uma gestão participada); 14 (permite a delegação de responsabilidades); 16 (é um documento de referência, que orienta a acção educativa); 17 (favorece a participação e a negociação); 18 (revela coerência nas diversas actividades escolares); 20 (aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino); 21 (permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino); 23 (reforça as competências da sua comunidade); 24 (serve de base à harmonização das actuações dos professores). As afirmações que caracterizam o que consideramos que um PEE não deve ser são: 2 (reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola); 4 (expressa apenas a opinião da líder); 6 (não traduz a realidade da escola); 9 (é apenas um formulário); 11 (representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola); 13 (é irreal e impraticável); 15 (não tem em conta a organização na sua totalidade); 19 (apresenta ausência de ambição); 22 (é uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano); 25 (é um ritual de fachada).

Passamos a explicitar os procedimentos adoptados no tratamento dos dados obtidos. Neste sentido, a informação presente nos questionários foi introduzida num *software* de introdução e validação de dados, sendo posteriormente exportada para o *software* estatístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* versão 17.0. De acordo com os objectivos específicos, os dados serão apresentados em tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%). Para avaliar a consistência interna dos itens que compõem cada estilo de liderança, serão apresentados os valores dos *Alpha* de *Cronbach* assim como para o grupo de itens que avaliam os resultados da liderança e também as características elementares e as não elementares do PEE.

4.4.2 Entrevistas à Directora, à Coordenadora do PEE, aos Representantes da Liga de Pais e à Encarregada do Pessoal Auxiliar da Acção Educativa

A realização das entrevistas constitui, neste estudo de caso, uma importante fonte de dados em conjunto com as outras técnicas utilizadas. (Bogdan e Biklen, 1994).

As questões formuladas para as entrevistas tiveram em conta não só a literatura existente sobre a problemática em estudo mas também a sua pertinência perante os objectivos definidos, permitindo-nos manter a nossa linha de investigação. Simultaneamente, contemplámos as variáveis exploradas no questionário de forma a nos facultarem mais informações sobre os assuntos, corroborando ou negando os dados obtidos nessa fonte de evidências.

Recorremos, assim, às entrevistas semi-estruturadas, por manterem o seu carácter relativamente aberto e ao mesmo tempo permitirem ao investigador centrar-se em tópicos importantes ou guiar-se por questões gerais. (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo Yin, o respondente é entrevistado por um período curto de tempo (uma hora) e o entrevistador segue um protocolo, cujo objectivo principal poderá ser “simplesmente corroborar certos factos” (2005: 118).

Deste modo, foram utilizados guiões na realização das entrevistas que permitiram ao entrevistador controlar relativamente o seu conteúdo e aos entrevistados contarem as suas histórias. (Bogdan e Biklen, 1994). Para isso, o investigador procurou estabelecer uma relação de proximidade relativa com os inquiridos, para que estes não se limitassem ao *papel de respondentes* mas se fossem aproximando do *papel de informantes*. (Yin, 2005).

Dada a relevância da obtenção de dados, foram seleccionados como potenciais informantes aqueles cuja função se encontra mais próxima da directora da escola e são representantes dos intervenientes mais activos. Para Yin “informantes chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso.” (2005: 117).

Todas as entrevistas mantiveram a mesma estrutura e atenderam aos mesmos tópicos com excepção das questões específicas relativas à função que exercem na escola e ao seu grau de implicação na mesma. Não foram levantadas questões que considerássemos geradoras de alguma susceptibilidade em relação a algum dos inquiridos, para não influenciarem negativamente o decorrer da entrevista. É também de salientar que, apesar da existência do guião, este não funcionou de forma rígida mas

como uma referência fundamental. Este sofreu alterações na ordem das questões levantadas, no desenrolar das entrevistas, uma vez que o investigador optou pelo caminho que considerou, no momento, mais coerente e oportuno.

De acordo com as orientações de Guerra (2006), as entrevistas respeitaram um protocolo inicial no qual se procedeu primeiramente à apresentação institucional, seguido da apresentação do objectivo do estudo. Foi depois reforçada a valorização do papel do entrevistado, solicitada autorização para a gravação das entrevistas e garantida a confidencialidade dos dados obtidos.

Iniciadas as entrevistas, estas seguiram a estruturação dos tópicos que passamos a referir. Em primeiro lugar, reunimos os dados biográficos do entrevistado, que incluem a sua identificação pessoal e profissional, o tempo que exerce as suas funções e o modo como foi designado para as mesmas.

Partimos, seguidamente, para as percepções sobre a escola, no sentido de obtermos dados gerais relativos à sua caracterização, contextualizando-a, em termos organizacionais e em termos de pessoas que a constituem. Começámos por questionar quanto às características da escola nos seus pontos fortes, fracos e desafios iminentes. Depois, interrogámos no que concerne à descrição das famílias dos alunos, dos próprios alunos, da comunidade onde a escola se insere, do corpo docente e do corpo não docente, também em termos de pontos fortes, fracos e desafios. Salientamos que as questões relativas à caracterização das famílias e dos alunos não foram colocadas aos representantes da liga de pais por estes serem parte integrante das mesmas, assim como os respectivos filhos, abrindo a possibilidade de levantar susceptibilidades ou de se reportarem às suas famílias em particular e não à caracterização das famílias no seu todo.

Posteriormente, questionámos a identificação dos inquiridos perante a escola. Logo de seguida, perguntámos à directora quais as suas percepções perante as motivações que levaram os colegas à sua eleição para esse cargo. Aos representantes da liga de pais, questionámos quais as suas motivações para colocarem os seus filhos naquela escola e se a resposta que a mesma oferece os satisfaz. Questionámos, depois, à directora se ocupar o respectivo cargo a levava a envolver-se mais na escola. Já na perspectiva dos restantes respondentes, interrogámos se o facto de ser aquela pessoa a directora os levava a envolverem-se mais na escola. Seguidamente, interrogámos se consideravam terem existido alterações dignas de registo após a chegada desta directora

à escola no exercício do cargo. Questionámos, ainda, aos entrevistados que exercem funções profissionais na escola, se gostariam de ali permanecer.

Finalizado o segundo tópico, passámos para aquele que incide sobre as percepções da liderança da directora. Interrogámos, assim, quanto à descrição da liderança da directora, para depois questionarmos se consideravam que ela mantinha sempre o mesmo estilo de liderança ou se, pelo contrário mudava-o consoante a situação. À directora, questionámos se considerava que os seus colaboradores aceitavam a sua forma de liderar. A todos os entrevistados perguntámos o que pensavam motivar a directora para o exercício das suas funções, quais os contributos que tem dado à escola, quais as principais alterações introduzidas nos últimos anos, qual a visão e os objectivos da directora para aquela escola, se os conseguia transmitir aos outros e se ela constituía um exemplo de liderança a seguir. Questionámos a todos, com excepção da directora, se consideravam que a mesma aceitava sugestões mesmo que contrárias ao que ela pensava. Ulteriormente, quisemos saber se a directora reconhecia e premiava esforços individuais e se todos sem excepção se sentiam reconhecidos pelas funções que exercem, no caso da directora, em relação ao todo e, no caso dos restantes inquiridos, em relação à directora.

As percepções sobre o PEE representam um importante tópico. Começámos por questionar quanto às razões que moveram a escola a elaborar o seu PEE, quem o elaborou, como foi designada a sua equipa coordenadora. Sobre o PEE em vigor, propriamente dito, quisemos saber como o caracterizavam, se consideravam que produziu alguma mudança na escola, apesar de ser recente a sua implementação. Quisemos também saber se este reflectia as ambições da comunidade educativa no seu todo ou apenas de alguma das partes que a constituem.

Não menos importante, passámos para as percepções da influência da directora no PEE. Inicialmente, questionámos todos os entrevistados quanto à importância atribuída ao PEE pela directora. Logo de seguida, interrogámos se consideravam a directora uma impulsionadora do PEE e que papel esta assumira no seu processo de desenvolvimento. Depois, pedimos que caracterizassem mais especificamente a actuação daquela em todo o processo de desenvolvimento do PEE, para finalizarmos com uma questão rápida e de carácter geral quanto à classificação da colaboração da directora naquele processo.

Terminámos todas as entrevistas agradecendo, uma vez mais, toda a disponibilidade e cooperação dispensadas.

Importa também considerar a análise realizada a partir das respostas obtidas nas entrevistas. O material recolhido foi sujeito a uma análise de conteúdo cuja principal finalidade “é descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito.” (Guerra, 2006: 69). Assim, após a realização das entrevistas procedemos à *transcrição integral e fiel* do que foi dito. (idem). A fase de descrição dos dados, permite passar para o papel o que foi possível entender numa primeira audição das entrevistas, deixando espaços em branco quando não era claro o discurso. Numa segunda fase, preenchemos as partes que faltavam, para, numa terceira e última fase, redigirmos o discurso “capaz de ser inteligível, com pontuação, supressão de elementos inúteis.” (idem: 69). De salientar que, uma vez que as entrevistas tiveram como suporte *um quadro conceptual de problematização e um guião*, a grande maioria das temáticas e problemáticas estão identificadas. (idem).

Este material descritivo e sintetizado, resultado de uma leitura atenta, *identifica as temáticas e as problemáticas*, presentes no guião mas também outras que surgem do discurso dos entrevistados. (idem). Assim, no intuito de reagrupar de forma perceptível o que foi transmitido nas entrevistas, optámos por recorrer à *análise categorial* (Bardin, 1979) que constitui uma análise temática, geralmente descritiva, e consiste na identificação das variáveis que influenciam determinado fenómeno em estudo “de forma a sacar apenas variáveis explicativas pertinentes.” (cit in Guerra, 2006: 78). Para Poirier e Valladon (1983), categoria “é *uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso.*” (idem: 80). Para Bogdan e Biklen, o desenvolvimento de um sistema de categorias de codificação tem em conta diferentes etapas: “percorre os dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (1994: 221). Ou seja, os dados descritivos recolhidos são classificados por meio de categorias.

4.5 Método de Análise e Interpretação dos Dados

Após a recolha de dados, procedemos ao seu levantamento, análise e posterior interpretação. Segundo Guerra (2006), uma investigação empírica deve atender a uma *série de operações*: descrever os fenómenos (*nível descritivo*), descobrir as suas associações (*nível correlacional*), descobrir as *relações de causalidade e de interpretação das dinâmicas sociais em estudo* (*nível interpretativo*).

Para Yin, a análise dos dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as preposições iniciais de um estudo.” (2005: 137). Considera que é conveniente cada estudo de caso atender a uma estratégia analítica geral de forma a estabelecer “prioridades do que deve ser analisado e porquê.” (ibidem).

Bogdan e Biklen (1994), por seu turno, referem que o processo de análise dos dados obtidos, através de diferentes fontes, representa a organização dos mesmos, permitindo aumentar a sua compreensão, assim como transmitir a outros a informação obtida. Assim, para os referidos autores, esta tarefa analítica revela-se complicada mas fundamental, permitindo interpretar e tornar compreensíveis os materiais. Deste modo, o processo de análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (idem: 205).

Os resultados obtidos nos questionários aplicados foram sujeitos a uma descrição quantitativa e posteriormente a uma análise qualitativa. Efectuámos igualmente uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos questionários dos docentes e nos resultados obtidos no questionário de auto-avaliação a que se submeteu a directora.

A análise realizada aos dados obtidos, nas entrevistas, teve por base a leitura das transcrições efectuadas, nas quais “constroem-se as sinopses das entrevistas numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as grandes temáticas do guião de entrevista, acrescentadas com os novos elementos introduzidos pela leitura [das mesmas]”. (Guerra, 2006: 73). Acrescenta que as sinopses “são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados.” (ibidem). Assim, tendo em conta o material obtido nas entrevistas e através da comparação entre elas, organiza-se a apresentação do material de forma condensada. (idem).

Os dados obtidos nas entrevistas foram depois comparados com aqueles obtidos na primeira fonte de evidências referida.

Por fim, atendemos à fase de análise interpretativa que consiste no processo de obtenção de significados e inferências a partir dos elementos obtidos na pesquisa documental, nos questionários e nas entrevistas. A passagem para o nível interpretativo permite “conceber novos conceitos e avançar com proposições teóricas potencialmente

explicativas do fenómeno” que estudámos. (Guerra, 2006: 83). Para Yin, um estudo de caso com qualidade deverá incorporar “ligações explícitas entre as questões feitas, os dados colectados e as conclusões a que se chegou” (2005: 109). Segundo o autor, o investigador mantém, deste modo, *um encadeamento de evidências* que aumenta a confiabilidade das informações obtidas no estudo de caso.

Foi através dos dados obtidos nas várias fontes de evidências e da sua interpretação que se pretendeu objectivar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE, em concordância com a sua liderança. Esta análise e interpretação procuraram estar sempre relacionadas com o objectivo geral definido e com os objectivos específicos estabelecidos no início do estudo.

4.6 Limitações do Estudo

A realização de uma investigação no âmbito do curso de mestrado apresenta limitações temporais e logísticas que a condicionam.

Quando iniciámos este estudo pretendíamos estabelecer uma análise comparativa das percepções de dois grupos de colaboradores, incluindo no estudo uma amostra representativa de não-docentes. Também gostaríamos de ter efectuado um número superior de entrevistas, abrangendo outros colaboradores. Contudo, as limitações temporais impostas para a realização da investigação fizeram com que nos centrássemos nas percepções de uma amostra representativa de docentes em comparação com as percepções da própria directora. Recorremos a um número limitado de entrevistas tendo em conta, no entanto, os colaboradores cuja acção se relaciona mais directamente com a directora, pelas funções que assumem ou por estarem directamente ligados ao processo de desenvolvimento do PEE.

Reconhecemos igualmente outras limitações neste estudo que se prendem com algumas *questões cenário*⁶¹ presentes no questionário que não permitiram aos respondentes expressarem de forma mais clara a sua posição, gerando alguma contradição de dados quando comparadas com as opiniões das entrevistas e com algumas das informações obtidas na documentação consultada. Também o facto de não termos recorrido à observação como um instrumento complementar de recolha de dados, não nos permitiu identificar com mais detalhe a dinâmica da escola, com os seus

⁶¹ Albarello, 2005

sujeitos em acção, assim como esclarecer algumas dúvidas que ao longo do estudo ocorreram.

Por outro lado, reconhecemos outras restrições relacionadas com o facto de não estabelecermos uma análise comparativa da escola antes e depois da eleição da actual directora, através, por exemplo, de entrevistas a ex-professores da escola e, assim, termos uma visão mais concreta das transformações operacionalizadas por aquela.

Contudo, com esta investigação pretendemos enveredar por uma abordagem explicativa das influências da liderança no processo de desenvolvimento do PEE, isto é, na caracterização dos estilos de liderança da directora de uma escola pública do 1º ciclo do ensino básico da RAM e da sua influência no processo de desenvolvimento do PEE em conformidade com esses estilos.

Enformando esta questão geral, pretendemos assim responder aos objectivos inicialmente delineados.

Capítulo V – Resultados do Estudo

Capítulo V – Resultados do Estudo

5.1 Apresentação e Análise dos Resultados

5.1.1 Questionários

Os resultados serão apresentados em duas fases: a primeira corresponde à caracterização dos docentes inquiridos e da directora da escola em análise e a segunda corresponde à análise das questões, de acordo com os objectivos específicos propostos.

Como referido no capítulo IV, ponto 4.3.2.2, dos 66 inquiridos previstos foram preenchidos 63. Estes correspondem ao número de elementos presentes na reunião do Conselho Escolar do dia 6 de Janeiro de 2010.

CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES E DA DIRECTORA

Tabela I - Distribuição da amostra segundo o género

	n	%
Masculino	9	14,5%
Feminino	51	82,3%
NR	2	3,2%
Total	62	100,0%

Do total de docentes inquiridos, 82,3% são do género feminino e apenas 14,5%, do género masculino. Perante estes dados, constata-se que a escola em estudo é constituída maioritariamente por docentes do sexo feminino, género no qual se inclui a actual directora.

Tabela II - Distribuição da amostra segundo a idade

	n	%
Até 29 anos	12	19,4%
30 a 39 anos	30	48,4%
40 a 49 anos	15	24,2%
50 ou mais	4	6,5%
NR	1	1,6%
Total	62	100,0%

A faixa etária que registou valor percentual mais elevado é a que compreende as idades entre os 30 e os 39 anos (48,4%), seguindo-se a de 40 a 49 anos (24,2%). Os docentes mais novos, com menos de 30 anos, representaram 19,4% da amostra enquanto

os mais velhos, com 50 ou mais anos, apenas 6,5%. A directora insere-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos, enquadrando-se no grupo de docentes com o 2º valor mais alto.

Constata-se assim uma proporção bastante elevada de docentes entre os 30 e os 39 anos, cujo valor se aproxima dos 50%. Destaca-se também o valor reduzido dos docentes com 50 ou mais anos, pelo que podemos considerar que o corpo docente é relativamente jovem.

Tabela III - Distribuição da amostra segundo o vínculo profissional

	n	%
Contratado	18	29,0%
Quadro de Zona Pedagógica	18	29,0%
Quadro de escola	26	41,9%
Total	62	100,0%

Relativamente ao vínculo profissional, destaca-se o facto de os docentes que pertencem ao quadro de escola reunirem o valor mais alto, 41,9%, no qual se insere também a directora. Quanto aos docentes contratados e aos que pertencem ao quadro de zona pedagógica apresentam iguais percentagens, ou seja, 29,0%.

Podemos assim constatar que aproximadamente 50% dos docentes se inserem numa situação com vínculo profissional, que sugere estabilidade.

Tabela IV - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço

	n	%
<ou igual a 5 anos	13	21,0%
6 a 15 anos	33	53,2%
16 a 24 anos	12	19,4%
25 anos ou mais	4	6,5%
Total	62	100,0%

A tabela IV contempla o tempo de serviço dos docentes inquiridos. Mais de metade (53,2%) exerce a profissão docente entre 6 a 15 anos. Os docentes que têm 5 ou menos anos de serviço, assim como os que têm entre 16 a 24 anos, registaram valores percentuais muito próximos entre si, sendo de 21,0% e 19,4% respectivamente.

De salientar que o tempo de serviço da directora corresponde a este último grupo de docentes, ou seja, exerce as suas funções entre os 16 e os 24 anos.

Se considerarmos que a inexperiência no ensino caracteriza sobretudo aqueles que estão no início da carreira (21,0%), constatamos que aproximadamente 80% dos docentes desta escola possuem experiência profissional enquanto docentes.

Por fim, os docentes com 25 ou mais anos de serviço docente registaram o valor mais baixo da amostra, 6,5%, confirmando que os docentes mais velhos, com 50 ou mais anos, constituem uma minoria.

Tabela V - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço ininterrupto na escola

	n	%
3 ou menos anos	22	35,5%
4-7 anos	23	37,1%
8-11 anos	6	9,7%
12 ou mais anos	7	11,3%
NR	4	6,5%
Total	62	100,0

O tempo de serviço ininterrupto na escola foi agrupado em intervalos de quatro anos, de 4 a 12 ou mais anos de serviço. A partir deste valor, considerámos irrelevante a especificação do tempo de serviço ininterrupto nesta escola, pois uma década pressupõe continuidade e estabilidade profissionais. Desta forma, os docentes que se encontram na escola por um período seguido entre 4 a 7 anos obtiveram o valor mais elevado, correspondente a 37,1%, seguindo-se os que estão há 3 ou menos anos, embora o seu valor seja muito próximo do anterior, 35,5%. A directora encontra-se nesta escola há 12 anos, enquadrando-se nos 11,3% da amostra dos docentes.

ESTILO DE LIDERANÇA DA DIRECTORA

Para avaliar o estilo de liderança da directora da escola em estudo foi necessário agrupar os 34 itens descritivos que se reportam aos comportamentos típicos das lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire* e dos resultados da liderança da líder. Importa referenciar que o principal objectivo é aferir com que frequência estes comportamentos são observados pelos inquiridos.

Deste modo, os 34 itens descritivos agruparam-se em doze áreas distribuídas da seguinte forma: liderança transformacional (5 áreas), liderança transaccional (2 áreas), liderança *laissez-faire* (2 áreas) e por fim os resultados da liderança (3 áreas).

Este agrupamento foi possível de efectuar, mediante a consistência interna de cada grupo de itens, destinado a definir cada um dos estilos de liderança e os resultados da liderança.

O valor do *Alpha* de *Cronbach*, que determina a existência de consistência interna, terá de ser igual ou superior a 0,6, caso contrário, a consistência interna é inadmissível, não sendo possível calcular a média das pontuações atribuídas pelos inquiridos.

Tabela VI - Valores de referência do *Alpha* de *Cronbach* para avaliar a Consistência Interna

Valores do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>	Consistência interna
Menor que 0,6	Inadmissível
0,6-0,7	Fraca
0,71-0,8	Razoável
0,81-0,9	Boa
Superior a 0,9	Muito boa

Fonte: Valores de referência segundo Pestana e Gageiro. (2005)

Por seu turno, a existência de consistência interna dá-nos a indicação de que o questionário não suscitou confusão ou diferentes interpretações entre os inquiridos e que possíveis diferenças entre os inquiridos advêm do facto de possuírem opiniões distintas.

Salientamos, no entanto, que, no caso dos dados do questionário da directora, não foi possível avaliar a consistência interna por se tratar de um só sujeito.

As tabelas VII, VIII, IX e X apresentam detalhadamente os valores de *Alpha* de *Cronbach* para cada estilo de liderança e para os resultados da liderança.

Importa igualmente referir que as tabelas VII, VIII e IX reúnem o agrupamento dos comportamentos que seleccionámos para integrar os inquiridos, com o intuito de caracterizar o estilo de liderança da líder. Assim como os itens da tabela X correspondem a um conjunto de comportamentos que permitem averiguar o resultado da liderança da mesma.

Tabela VII - Liderança Transformacional

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Reflecte sobre situações críticas, questionando se elas são pertinentes	4,13	10 itens 0,746 Razoável
Fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar	4,52	
Congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas	4,00	
Actua de forma a inspirar respeito por si	3,52	
Na relação com os outros, encara-os como pessoas e não apenas como membros do grupo	4,26	
Mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar	4,52	
Inspira optimismo e confiança no futuro	4,03	
Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo	3,87	
Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes	3,82	
Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão comum na escola	4,35	

Tabela VIII - Liderança Transaccional

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Desenvolve acções de recompensa face ao esforço dos outros	3,77	8 itens 0,6 Fracá
Focaliza a minha atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios às regras existentes	3,31	
Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição	4,32	
Procura manter-se informada sobre todos os erros que ocorrem na instituição	3,81	
Dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando disponível em ouvir críticas e queixas	3,18	
Focaliza a sua atenção nas falhas face às regras estabelecidas	3,31	
Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos	4,39	
Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados	3,47	

Tabela IX - Liderança *Laissez-Faire*

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir	2,15	8 itens 0,689 Fraca
Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos	1,63	
Demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves	1,73	
Demonstra acreditar que enquanto as coisas funcionam não se deve alterar	3,95	
Evita tomar decisões	1,58	
Demora a responder face a questões urgentes	1,69	
Está ausente quando precisam do seu apoio	1,71	
Actua apenas quando os problemas se agravam	1,48	

Tabela X - Resultados da Liderança

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	3,90	8 itens 0,808 Boa
Motiva os outros para obter sucesso	4,35	
Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados	3,76	
Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.)	4,48	
Atende eficazmente às necessidades da instituição	4,35	
Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores	4,55	
Trabalha com os outros de forma satisfatória	4,27	
Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	4,08	

Os valores obtidos permitiram verificar a existência de consistência interna admissível em todos os itens que avaliam os três tipos de liderança, assim como os que avaliam os resultados da liderança, uma vez que os valores dos *Alpha de Cronbach* foram iguais ou superiores a 0,6.

Contudo, de acordo com os valores obtidos, verificou-se uma consistência fraca no conjunto de itens que integram o estilo de liderança Transaccional e *Laissez-Faire*, com 0,6 e 0,689, respectivamente.

Relativamente aos itens que integram a liderança Transformacional a consistência foi razoável ($\alpha=0,746$) enquanto a obtida nos itens que integram os resultados da liderança foi boa ($\alpha=0,808$).

Desta forma, foi possível procedermos ao cálculo da média das pontuações atribuídas pelos docentes inquiridos de forma a responder ao primeiro objectivo específico que pretende caracterizar a liderança da directora. Tornou-se ainda possível avaliar qual o estilo de liderança da directora, na opinião dos docentes e na opinião da própria, sem a necessidade de recorrer à análise individual de cada um dos 34 itens.

1- CARACTERIZAÇÃO DA LIDERANÇA DA DIRECTORA

Tabela XI - Estilos de liderança da directora

Estilo de liderança	Mínimo		Máximo		Média		Desvio padrão	
	Docentes	Directora	Docentes	Directora	Docentes	Directora	Docentes	Directora
Transformacional	3,00	1,00	5,00	5,00	4,10	4,60	0,48	-
Transaccional	2,50	1,00	4,88	5,00	3,69	3,63	0,52	-
<i>Laissez-Faire</i>	1,13	1,00	3,75	3,00	1,99	1,25	0,53	-
Resultados da Liderança	3,00	5,00	5,00	5,00	4,22	5,00	0,52	-

Com base nos valores médios apresentados na tabela XI, existe a indicação por parte dos docentes, de que a directora da escola exerce **muitas vezes** (4,10) o estilo de liderança transformacional, **muitas vezes** (3,69) o estilo de liderança transaccional e **raramente** (1,99) o estilo *laissez-faire*.

A opinião da directora é análoga, embora considere que exerce **sempre** (4,60) o estilo de liderança transformacional, **muitas vezes** (3,63) o estilo transaccional e **nunca** (1,25) o estilo *laissez-faire*. Constatamos que docentes e directora mantêm uma opinião similar, embora para os docentes a directora adopte quase simultaneamente as atitudes da liderança transformacional e transaccional, a directora destaca as atitudes da liderança transformacional como mais frequentes.

Relativamente aos resultados da liderança, é de referir que a directora atribuiu a pontuação 5 a todos os itens desta dimensão, ou seja, considera que adopta **sempre** as seguintes atitudes: aumenta a vontade dos outros para trabalharem com maior dedicação; motiva os outros para obter sucesso; desenvolve estratégias de motivação de

forma a alcançar novos objectivos não esperados; desenvolve estratégias de liderança, tais como cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras; atende eficazmente às necessidades da instituição; representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores; trabalha com os outros de forma satisfatória e mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.

Contudo, para os docentes, o valor 4,22 demonstra que estes consideram que a directora executa estas mesmas atitudes **muitas vezes**.

2- REFLEXÃO SOBRE O DISCURSO E AS PRÁTICAS DA DIRECTORA NA SUA ACÇÃO DIÁRIA

Tabela XII - Práticas da directora na sua acção diária

Estilo de liderança		Mínimo		Máximo		Média		Desvio Padrão	
		Docentes	Directora	Docentes	Directora	Docentes	Directora	Docentes	Directora
Transformacional	Atitudes de Influência Idealizada	1,00	1,00	5,00	5,00	3,69	3,00	0,86	-
	Comportamentos de Influência Idealizada	3,00	5,00	5,00	5,00	4,41	5,00	0,52	-
	Motivação Inspiracional	2,00	5,00	5,00	5,00	4,27	5,00	0,64	-
	Estimulação Intelectual	3,00	5,00	5,00	5,00	4,04	5,00	0,64	-
	Consideração Individual	1,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	0,76	-
Transaccional	Recompensa Contingencial	2,75	1,00	5,00	5,00	3,98	4,00	0,60	-
	Gestão por Excepção Activa	1,50	1,00	5,00	5,00	3,38	3,25	0,79	-
<i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Excepção Passiva	1,00	1,00	3,75	3,00	2,28	1,50	0,51	-
	<i>Laissez-Faire</i>	1,00	1,00	3,75	1,00	1,62	1,00	0,62	-
Resultados da liderança	Eficácia	2,67	5,00	5,00	5,00	4,31	5,00	0,66	-
	Esforço Extra	2,33	5,00	5,00	5,00	3,98	5,00	0,61	-
	Satisfação	2,50	5,00	5,00	5,00	4,35	5,00	0,61	-

A análise à tabela XII baseia-se nos valores médios mais altos obtidos em cada estilo de liderança.

Assim, concluímos que, apesar dos docentes considerarem que a directora assume **muitas vezes** todos os comportamentos de todas as áreas inerentes ao estilo de

liderança transformacional, entendem que esta tem mais tendência para desenvolver **comportamentos de influência idealizada** (4,41) e de **motivação inspiracional** (4,27), ou seja, demonstra **muitas vezes** a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar, assim como enfatiza a importância de existir na escola um sentido de missão comum.

Referem que a directora fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar e inspira optimismo e confiança no futuro.

Embora a directora também assuma ter estes comportamentos, classifica-os com uma periodicidade constante (**sempre**). Refere ainda ter **sempre** as atitudes de **motivação inspiracional** (falar com entusiasmo acerca do que é necessário realizar e inspirar optimismo e confiança no futuro); de **estimulação intelectual** (reflectir sobre situações críticas, questionando se elas são pertinentes e congregar perspectivas diferentes como solução dos problemas); e de **consideração individual** (encarar os outros como pessoas e não apenas como membros do grupo, ajudando-os no desenvolvimento dos seus pontos fortes). Para a directora, os seus comportamentos que reflectem as **atitudes de influência idealizada** são assumidos apenas **às vezes**.

A área que registou o valor médio mais alto (3,98) no estilo de liderança transaccional foi a que avalia a recompensa pelos objectivos alcançados (**recompensa contingencial**). Deste modo, os docentes consideram que a sua directora assume **muitas vezes** alguns comportamentos: desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros; apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição; exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos e apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados.

Destaca-se o facto de esta opinião ser idêntica à da própria directora. Quanto aos comportamentos de **gestão por excepção activa**, tanto os docentes como a directora consideram que estes ocorrem **às vezes**.

O último estilo de liderança apontado é o *laissez-faire* cuja área com valor médio mais elevado entre os docentes (2,28) e a directora (1,50) corresponde à que mede a **gestão por excepção passiva**. Este valor é mais alto nos docentes, o que demonstra que consideram que a sua directora **raramente** aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir; **raramente** só actua quando os problemas se tornam mais graves; **raramente** acredita que enquanto as coisas funcionam, não devem ser alteradas; e **raramente** actua apenas quando os problemas se agravam.

Por seu turno, a opinião da directora oscila entre **nunca** a **raramente** ter estas mesmas atitudes na sua acção diária. Admite não assumir nenhum dos comportamentos referentes à área *laissez-faire*. Assim, afirma **nunca** se alhear quando surgem assuntos mais complexos; **nunca** evitar tomar decisões; **nunca** demorar a responder a questões urgentes; e **nunca** se ausentar quando precisam do seu apoio.

Segundo os docentes, estas atitudes são **raramente** assumidas pela sua directora.

A dimensão que avalia os resultados da liderança permite constatar que a directora assume ter **sempre** as atitudes/comportamentos de todas as áreas inerentes aos resultados de liderança.

Na opinião dos docentes inquiridos, a sua directora assume **muitas vezes** todas estas atitudes, mas salientam que as **mais frequentes** são as atitudes de **satisfação** e de **eficácia**. Deste modo, a actuação da sua directora caracteriza-se frequentemente pelos seguintes comportamentos: desenvolve estratégias de liderança e trabalha com os outros de forma satisfatória. Também atende eficazmente às necessidades da instituição; representa eficazmente o grupo perante os níveis hierárquicos superiores; e mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.

3- REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELA DIRECTORA À CONCRETIZAÇÃO DO PEE

3.1 A DIRECTORA DA ESCOLA COMO IMPULSIONADORA DO PEE

Todos os docentes inquiridos (100%) concordam que a directora é uma impulsionadora do PEE, opinião também partilhada pela própria.

Tabela XIII - Práticas da directora que justificam que ela é uma impulsionadora do PEE

	n	%
Promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE	42	67,7%
Facilita os processos de inovação e mudança	36	58,1%
Cria uma visão de futuro	27	43,5%
Define a constituição da equipa responsável pelo processo de elaboração do PEE	18	29,0%
Exerce uma autoridade negociada	2	3,2%
Preocupa-se em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE	1	1,6%
	n=62	

De acordo com os valores apresentados na tabela anterior, os docentes justificam que a sua directora é uma impulsionadora do PEE. Isto acontece porque a mesma promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE (67,7%) e facilita os processos de inovação e mudança (58,1%).

Destaca-se o facto da primeira razão apontada pelos docentes coincidir com a opinião dada pela própria directora, enquanto a segunda não coincide, já que a directora considera que, em primeiro lugar, cria uma visão de futuro. De salientar que esta foi a terceira razão com valor mais alto (43,5%) apontada pelos docentes, mas concentrou apenas menos de metade da amostra.

Consideramos pertinente correlacionar o valor máximo obtido (67,7%) com o valor mínimo (1,6%), uma vez que estes reflectem os comportamentos da directora da escola como impulsionadora do PEE. Estes comportamentos vão ao encontro da opinião da própria directora, ou seja, tal como esta, também a maioria dos docentes (42) não só considera que a mesma promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE, como considera que a mesma não se preocupa em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE. A opinião divergente foi registada por apenas um docente.

4- CARACTERIZAÇÃO DA ACÇÃO DA DIRECTORA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PEE

Para caracterizar a acção da directora no processo de desenvolvimento do PEE, levantámos algumas questões que considerámos pertinentes para compreendermos a sua actuação ao longo de todo o processo, desde a fase inicial da sua elaboração.

4.1 PAPEL DA DIRECTORA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEE

Tabela XIV - Papel assumido pela directora no processo de elaboração do PEE

	n	%
Delegou responsabilidades	49	79,0%
Participou activamente	47	75,8%
Supervisão	38	61,3%
Elemento integrante da equipa responsável	22	35,5%
Protagonizou o processo	4	6,5%
Deu apoio apenas quando solicitada	3	4,8%
Demitiu-se do processo	0	0,0%
	n=62	

Na opinião da maioria dos docentes inquiridos (79,0%), a directora delegou responsabilidades no processo de elaboração do PEE e 75,8% dos docentes considerou que ela participou activamente no respectivo processo.

No entanto, 61,3% da amostra indicou que o papel da directora da escola se baseou na supervisão. É de salientar que também a directora assume exercer simultaneamente os três papéis assinalados pelos docentes.

Existe também concordância quando docentes e directora assumem o facto de nunca ter havido demissão por parte da directora, no processo de elaboração do PEE, valor este que registou 100%.

Ainda relativamente à opinião da directora, é de salientar que esta assumiu ser um elemento integrante da equipa responsável, embora este aspecto tenha sido admitido por apenas 35,5% dos docentes.

A directora assume ainda ter protagonizado o processo de elaboração do PEE, discordando assim com a grande maioria dos docentes.

4.2 ACTUAÇÃO DA DIRECTORA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PEE

Tabela XV - Actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE

	Promove a participação de toda a comunidade educativa	Promove a reflexão do corpo docente	Estrutura o debate sem esvaziar o seu sentido	Faz intervenções esclarecedoras	Faz intervenções reguladoras	Está aberta a sugestões de melhoramento	Partilha a liderança, dando espaço às lideranças intermédias	Mobiliza compromissos e esforços conjuntos	Assume o PEE como da sua exclusiva responsabilidade	
Classificação atribuída pela directora	1	4	3	5	6	7	8	2	9	
Média (ordem)	2,13 (1)	2,52 (2)	5,18 (6)	4,16 (3)	5,10 (5)	4,73 (4)	5,85 (8)	5,63 (7)	8,40 (9)	
Moda	1,00	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00	7,00	6,00	9,00	
Desvio padrão	2,12	1,50	2,04	1,68	2,01	1,93	2,30	2,36	1,78	
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Máximo	8	9	9	8	8	8	8	9	9	
Percentis	25	1,00	2,00	3,75	3,00	4,00	3,00	5,00	4,00	9,00
	50	1,00	2,00	5,00	4,00	5,00	5,00	7,00	6,00	9,00
	75	2,00	3,00	7,00	5,00	7,00	6,00	8,00	8,00	9,00

A questão que avalia a caracterização da actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE, foi composta por 9 itens, sendo solicitado aos inquiridos que

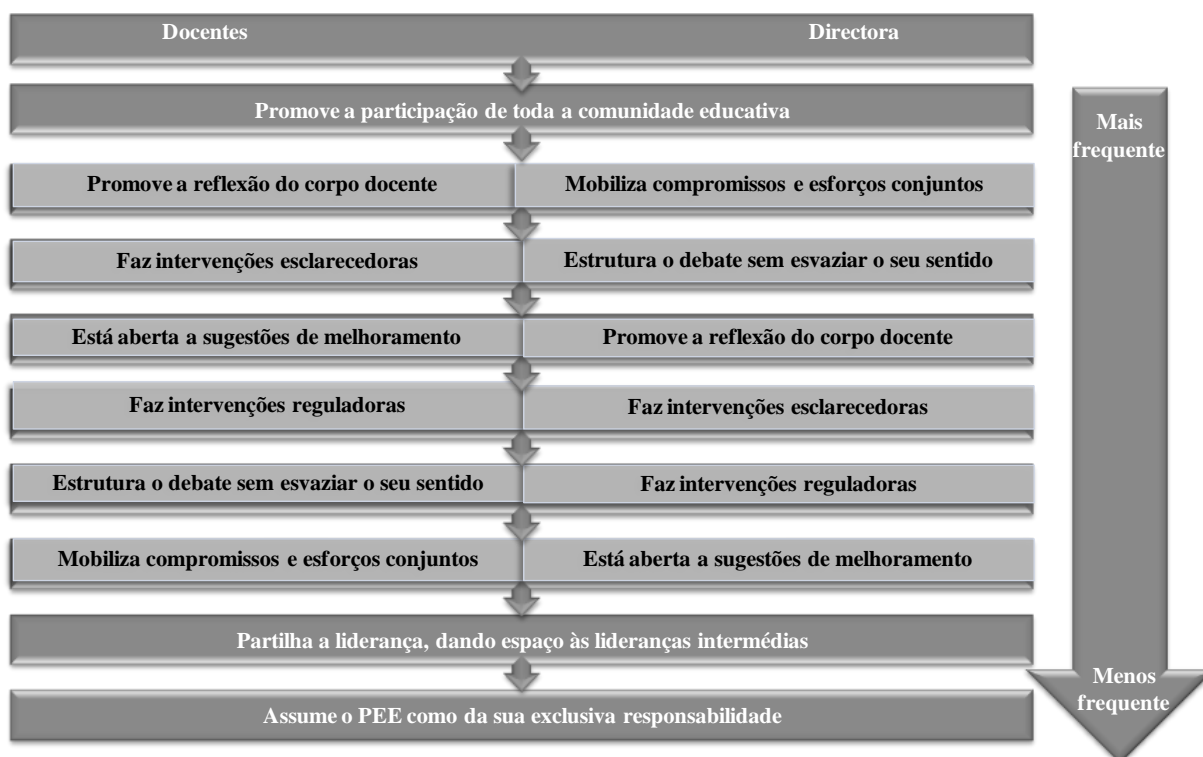
atribuísem uma ordem de frequência, sendo **1** a atitude **mais frequente** e **9** a **menos frequente**.

De acordo com a classificação atribuída pela directora, constata-se que a atitude que considera menos frequente é assumir o PEE como da sua exclusiva responsabilidade, facto que vai ao encontro da opinião geral dos docentes inquiridos já que obteve o valor médio mais alto (8,40).

Também podemos verificar a existência de concordância entre os docentes e a directora relativamente à atitude mais frequente, que consiste em promover a participação de toda a comunidade educativa. Este facto é sustentado pelos valores obtidos, já que a própria atribuiu a pontuação de 1 (=mais frequente) e obteve o valor médio mais baixo (2,13) por parte dos docentes. Ou seja, uma vez que atribuímos uma numeração crescente aos valores médios obtidos na amostra dos docentes, verificamos que é nestes dois aspectos que docentes e directora pontuam de igual forma. Na mesma situação, destaca-se outro aspecto também assumido como menos frequente: a partilha de liderança, como forma de dar espaço às lideranças intermédias.

O esquema subjacente à figura 4, ajuda a esclarecer a correlação entre as perspectivas da directora e as dos docentes.

Figura 4 – Esquema comparativo das percepções dos docentes e da directora perante a frequência de atitudes desta no processo de desenvolvimento do PEE



É assim observável que, na opinião da directora, o comportamento assinalado em segundo lugar como sendo o mais frequente consiste em mobilizar compromissos e esforços conjuntos. Ou seja, esta opinião é discordante em relação aos docentes já que estes consideram-no menos frequente.

Para os docentes, o segundo comportamento que ocorre com maior frequência é a promoção da reflexão do corpo docente o que, na opinião da directora, apenas acontece com alguma frequência.

4.3 CLASSIFICAÇÃO DA COLABORAÇÃO DA DIRECTORA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PEE EM TERMOS GLOBAIS

Quisemos aferir a classificação atribuída pelos docentes e pela própria directora quanto à sua colaboração ao longo de todo o processo de desenvolvimento do PEE no cômputo geral. Assim, pretendemos saber se a sua colaboração é considerada fundamental, dispensável ou indiferente.

Tabela XVI - Classificação da colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE, em termos globais

	n	%
Fundamental	61	98,4%
NR	1	1,6%
Total	62	100,0%

Com excepção de um docente que não respondeu a esta questão, todos os restantes (98,4%) concordam que a colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE tem sido fundamental. De salientar que esta opinião é também partilhada pela própria directora.

Tabela XVII - Justificações dadas à classificação da colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE

Justificações	n	%
Deve estar presente	7	21,2%
Deve estar atenta	5	15,2%
Deve ser interessada	5	15,2%
Mobiliza compromissos e esforços (impulsionadora da participação; motivadora; envolvente)	5	15,2%
É um elemento activo e actuante da escola (participa activamente; é eficaz; é dinâmica)	5	15,2%
É uma presença essencial (elemento indispensável da escola)	4	12,1%
Promove o debate (promove a reflexão; é esclarecedora)	4	12,1%
É um elemento indispensável na elaboração do PEE (integra a equipa que elabora o PEE; está atenta à dinâmica que envolve o processo de desenvolvimento do PEE; é entusiasta do PEE)	4	12,1%
Orienta a acção (moderadora da acção)	3	9,1%
Atenta às necessidades da escola (está presente)	3	9,1%
É a representante da escola	2	6,1%
Deve ser perspicaz	2	6,1%
Constrói a identidade da escola	2	6,1%
Supervisiona o cumprimento de prazos	1	3,0%
É Reguladora	1	3,0%
Tem muitos conhecimentos	1	3,0%
	n=33	

Apesar da colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE ser considerada fundamental, apenas 33 docentes **justificaram** a classificação atribuída. Por esse motivo, as percentagens indicadas na tabela XVII foram calculadas para um total de 33 docentes.

Também é de referir que esta questão pressupôs uma resposta de formato aberto. Assim, as respostas obtidas foram analisadas e atribuíram-se-lhes categorias, ou palavras-chave, de forma a sintetizar as respostas dos inquiridos.

Esta análise de conteúdo foi efectuada com o intuito de facilitar o tratamento estatístico de todas as perguntas deste formato, com o objectivo de contabilizar o número de vezes com que uma categoria ou palavra-chave foi mencionada pelos inquiridos, razão pela qual o total das frequências absolutas (n) excede o total de 33.

Assim, e de acordo com os valores apresentados na tabela anterior, denota-se que os docentes consideram que a colaboração da directora tem sido fundamental neste processo, porque esteve presente (21,2%), foi atenta (15,2%) e interessada (15,2%).

Destaca-se também o facto de a directora mobilizar compromissos e esforços, ser impulsionadora da participação, ser motivadora e envolvente, ser igualmente um

elemento activo e actuante da escola e ser eficaz e dinâmica. Estes factores são mencionados por cinco vezes (15,2%), como elementos justificativos da actuação fundamental da directora. A directora, por seu turno, justifica que a sua colaboração é fundamental, uma vez que mobiliza o debate, promove a realização do PEE, promove a sua implementação e a sua supervisão, assim como converge as opiniões antagónicas procurando o consenso.

5- MOTIVOS PARA QUE A ESCOLA DESENVOLVA O SEU PEE

Pretendemos averiguar as motivações da escola para a elaboração do seu PEE e perceber até que ponto este é fundamentalmente fruto da necessidade sentida pela sua comunidade ou se apenas surge para dar cumprimento a uma imposição legal.

Tabela XVIII - Factores influentes na elaboração do PEE

	Para dar cumprimentos a uma determinação legal	Porque sente necessidade de definir a sua política educativa	Porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino	Porque define a estratégia da escola	Por imposição da directora
Classificação atribuída pela directora	4,00	1,00	2,00	3,00	-
Média	3,24	2,44	2,16	2,34	4,85
Moda	4,00	3,00	1,00	2,00	5,00
Desvio padrão	1,33	1,10	1,06	0,87	0,57
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Máximo	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00
Percentis					
25	2,00	1,00	1,00	2,00	5,00
50	4,00	3,00	2,00	2,00	5,00
75	4,00	3,00	3,00	3,00	5,00

Na questão levantada, foram apresentados 5 factores e solicitou-se aos inquiridos que os classificassem por ordem de importância, sendo que **1** correspondia ao factor **mais importante** e **5** ao **menos importante**.

Na opinião dos docentes inquiridos a escola elabora o PEE, em primeiro lugar porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino, deduzindo desta forma que este é o factor com mais influência na elaboração do PEE, uma vez que reuniu o valor médio mais baixo (2,16).

Como segundo factor mais influente, surge o facto de o PEE definir a estratégia da escola (2,34) e em terceiro lugar apontam o facto da escola sentir necessidade de definir a sua política educativa (2,44). Destaca-se que a elaboração do PEE na escola em análise não se justifica pelo facto de a directora impor a sua elaboração, nem pela imposição legal que este pode acarretar, já que estes factores apresentam os valores médios mais altos, respectivamente 4,85 e 3, 24.

Na opinião da directora, o factor mais influente para que a escola elabore o PEE é por sentir a necessidade de definir a sua política educativa, embora este factor tenha sido indicado na terceira posição pelos docentes.

Como segundo factor mais influente, a directora aponta que o PEE permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino, factor que é definido pelos docentes como o mais influente.

Na terceira posição, a directora aponta como factor influente o facto de o PEE definir a estratégia da escola, o que, na opinião dos docentes, surge em segundo lugar. Para a directora, o factor que tem menos influência na elaboração do PEE é o facto de este ser fruto de uma determinação legal. Esta posição é comum aos docentes.

6- INTERVENIENTES E RESPONSÁVEIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PEE

Tabela XIX - Intervenientes na primeira fase do processo de elaboração do PEE (diagnóstico/ reflexão da situação real da escola) e Responsáveis pelo processo de elaboração do PEE

		Intervenientes	Responsáveis
Somente a directora da escola	n	2	2
	%	3,2%	3,2%
A equipa coordenadora do PEE	n	28	48
	%	45,2% (4º)	77,4% (1º)
A totalidade dos docentes	n	35	18
	%	56,5% (2º)	29,0% (3º)
Toda a comunidade educativa	n	45	34
	%	72,6% (1º)	54,8% (2º)
Grupos representativos da comunidade educativa	n	29	7
	%	46,8% (3º)	11,3% (4º)
Apenas alguns elementos escolhidos pela directora sem procederem à auscultação da restante comunidade	n	3	4
	%	4,8%	6,5%
Não sei	n	2	2
	%	3,2%	3,2%
Outros	n	1	2
	%	1,6%	3,2%
		n=62	n=62

Para 72,6% dos docentes inquiridos, toda a comunidade educativa foi interveniente na 1ª fase do processo de elaboração do PEE, opção igualmente assinalada pela directora. Após a primeira opção, os docentes consideraram também intervenientes nesta fase, apresentados por ordem decrescente, de acordo com os valores obtidos, a totalidade dos docentes (56,5%), os grupos representativos da comunidade educativa (46,8%) e a equipa coordenadora do PEE (45,2%).

No que diz respeito aos responsáveis pelo processo de elaboração do PEE, a directora aponta a equipa coordenadora do PEE, a totalidade dos docentes e os grupos representativos da comunidade educativa. Os docentes parecem concordar em pelo menos dois dos responsáveis assinalados pela directora, pois indicaram também em 1º lugar a equipa coordenadora do PEE (77,4%) e em 3º lugar a totalidade dos docentes (29,0%). Para além destas opções os docentes assinalam em 2º lugar toda a comunidade educativa (54,8%), aspecto que não foi considerado pela directora.

7- ABRANGÊNCIA DO PEE

Tabela XX - PEE como reflexo das ambições da comunidade educativa

		n	%
Comunidade interna (percentagens superiores a 85%)	Professores	60	96,8%
	Alunos	58	93,5%
	Directora	58	93,5%
	Pais/Encarregados de Educação	55	88,7%
	Não docentes	53	85,5%
Comunidade externa (percentagens inferiores a 50%)	Autarquias	26	41,9%
	Associações culturais, recreativas e desportivas	22	35,5%
	Outras entidades públicas	13	21,0%
	Empresas locais	10	16,1%
		n=62	

Para a directora, o PEE reflecte as ambições de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos pais/Encarregados de Educação, das autarquias, das associações culturais, recreativas e desportivas, das empresas locais, de outras entidades públicas, dos alunos, professores e não docentes e também da sua própria ambição.

Os docentes consideram que o PEE reflecte, por ordem decrescente, as ambições dos professores (96,8%), dos alunos (93,5%), da directora (93,5%), dos pais /Encarregados de Educação (88,7%) e ainda dos não docentes (85,5%).

Perante estes dados, constatamos que os docentes consideram que o PEE reflecte mais as ambições da comunidade educativa interna, já que os intervenientes da comunidade educativa externa reuniram percentagens inferiores a 50,0%, não expressando uma opinião unânime.

8- PERCEÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO PEE EM VIGOR

Relativamente ao PEE em vigor na escola, 87,1% dos docentes inquiridos considera que este corresponde ao projecto da escola - comunidade educativa/organização escolar, o que vai novamente ao encontro da opinião dada pela directora.

Salientamos, deste modo, que, à excepção de dois docentes, todos os restantes incluindo a directora, são unânimes em considerar que o PEE em vigor não corresponde ao projecto da directora, nem ao projecto dos docentes.

Tabela XXI – Correspondência do PEE em vigor

	n	%
Ao projecto da directora	1	1,6%
Ao projecto da escola - comunidade educativa/organização escolar	54	87,1%
Ao projecto dos docentes	1	1,6%
A um somatório de projectos	6	9,7%
Total	62	100,0%

Para procedermos ao cálculo da média das pontuações atribuídas pelos inquiridos ao conjunto de itens que avaliam as características elementares e não elementares do PEE, foi necessário efectuar a avaliação da consistência interna dos vários itens que agregam cada dimensão. Com base nas tabelas XXII e XXIII, referentes a esta análise, o conjunto de características elementares do PEE obteve um valor que corresponde a uma consistência razoável ($\alpha=0,725$), enquanto o conjunto de características não elementares do PEE obteve resultados que indicam a existência de uma boa consistência ($\alpha=0,815$).

Tabela XXII - Características elementares do PEE

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Constrói a identidade da escola	4,29	15 itens 0,725 Razoável
Promove a autonomia da escola	3,84	
Define a estratégia da escola	4,16	
Traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos	3,90	
Reflecte a influência fundamental da directora da escola	2,23	
Traduz valores comuns à comunidade	3,73	
Introduz uma gestão participada	3,85	
Permite a delegação de responsabilidades	3,79	
É um documento de referência, que orienta a acção educativa	4,10	
Favorece a participação e a negociação	3,66	
Revela coerência nas diversas actividades escolares	3,95	
Aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino	3,63	
Permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino	4,21	
Reforça as competências da sua comunidade	3,79	
Serve de base à harmonização das actuações dos professores	3,74	

Tabela XXIII - Características não elementares do PEE

Itens	Média	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> Consistência Interna
Reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola	1,81	10 itens 0,815 Boa
Expressa apenas a opinião da directora	1,60	
Não traduz a realidade da escola	1,87	
É apenas um formulário	1,61	
Representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola	2,05	
É irreal e impraticável	1,50	
Não tem em conta a totalidade da organização escolar	1,90	
Apresenta ausência de ambição	1,87	
É uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano	2,84	
É um ritual de fachada	1,40	

Na tabela XXIV e XXV são apresentadas as medidas descritivas das duas dimensões (elementares e não elementares) que avaliam as percepções dos inquiridos relativamente às características do PEE em vigor.

Tabela XXIV - Percepção das características elementares do PEE em vigor

	Docentes		Directora
	Média	Desvio Padrão	Pontuação
Constrói a identidade da escola	4,29	0,66	5
Permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino	4,21	0,73	5
Define a estratégia da escola	4,16	0,68	5
É um documento de referência, que orienta a acção educativa	4,10	0,59	5
Revela coerência nas diversas actividades escolares	3,95	0,56	5
Traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos	3,90	0,76	5
Introduz uma gestão participada	3,85	0,51	5
Promove a autonomia da escola	3,84	0,79	4
Permite a delegação de responsabilidades	3,79	0,58	5
Reforça as competências da sua comunidade	3,79	0,73	5
Serve de base à harmonização das actuações dos professores	3,74	0,75	5
Traduz valores comuns à comunidade	3,73	0,63	4
Favorece a participação e a negociação	3,66	0,77	5
Aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino	3,63	0,79	5
Reflecte a influência fundamental da directora da escola	2,23	1,11	2

Da análise das respostas e da sua conjugação com os valores na tabela XXIV, podemos concluir que, em relação às características elementares do PEE, a directora

assegura claramente (5) que o PEE em vigor da sua escola: constrói a identidade da escola; permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; define a estratégia da escola; é um documento de referência que orienta a acção educativa; revela coerência nas diversas actividades escolares; traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos; introduz uma gestão participada; permite a delegação de responsabilidades; reforça as competências da sua comunidade; serve de base à harmonização das actuações dos professores; favorece a participação e a negociação e aumenta a visibilidade da escola. **Concorda** (4), também, que o PEE da sua escola promove a autonomia da mesma e traduz valores comuns à comunidade. Contudo, **não concorda** que o mesmo reflecta a sua influência fundamental.

Quanto aos docentes, verificamos que estes partilham a opinião da directora porquanto **concordam** que o PEE da sua escola assume todas as características elementares do PEE consideradas pela directora e **discordam**, como ela, que o mesmo reflecta a influência fundamental da directora da escola.

Tabela XXV - Percepção das características não elementares do PEE em vigor

	Docentes		Directora
	Média	Desvio Padrão	Pontuação
É um ritual de fachada	1,40	0,69	1
É irreal e impraticável	1,50	0,67	1
Expressa apenas a opinião da directora	1,60	0,84	1
É apenas um formulário	1,61	0,84	1
Reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola	1,81	0,79	1
Não traduz a realidade da escola	1,87	0,98	1
Apresenta ausência de ambição	1,87	0,93	1
Não tem em conta a totalidade da organização escolar	1,90	1,14	1
Representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola	2,05	1,02	1
É uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano	2,84	1,13	1

No que concerne às características não elementares do PEE, constatamos, através da análise à tabela XXV, que a directora **demonstra claramente** (1) que o PEE em vigor na sua escola não reflecte nenhuma das características não elementares do PEE ou seja, não é um ritual de fachada; não expressa apenas a sua opinião individual; não reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola. Discorda também que o PEE não traduz a realidade da escola, que este é apenas um formulário e que representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola. Discorda que o PEE seja irreal e impraticável e considera que este tem em conta a

totalidade da organização escolar. Considera ainda que o PEE não apresenta ausência de ambição e não é uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano.

A opinião dos docentes é muito similar à da directora, pois estes **concordam** que o PEE da sua escola não contempla as características não elementares. Contudo, perante os valores apresentados, destacamos a percepção dos docentes ao **demonstrarem claramente** (1,40) que o PEE não é um ritual de fachada. É também evidente existirem dúvidas, na opinião dos docentes, quanto ao PEE em vigor constituir uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano, porquanto não concordam nem discordam com esta característica.

5.1.2 Entrevistas

Para melhor conhecermos a escola e simultaneamente complementarmos as informações recolhidas nos inquéritos, efectuámos cinco entrevistas a alguns elementos da escola: à directora (D), à coordenadora do PEE (E1), à encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa (E4) e a dois membros da Liga de Pais (E2 e E3). As questões formuladas tiveram a intenção de consolidar informações obtidas e por isso foram ao encontro das questões apresentadas nos questionários.

As entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo, numa primeira fase, descritiva⁶² e, posteriormente, interpretativa, de forma a trabalhar as informações obtidas com o quadro de referência pretendido, ou seja, de acordo com os conteúdos de interesse para a presente investigação.

Assim, quando questionados quanto às características da escola relativamente aos seus pontos fortes, fracos e desafios, a maioria dos entrevistados consideraram a existência de alguns pontos fortes. Nestes, destacaram a sua localização geográfica, um bom corpo docente, uma equipa de direcção coesa e dinâmica, uma liderança eficiente e a possibilidade de facultar uma boa educação e formação dos alunos. Relativamente a pontos fracos, a opinião dos entrevistados é concordante, quando todos assumem a não existência dos mesmos de forma significativa. Apesar disso, a maioria indica algumas situações pontuais, tais como a falta de espaços livres cobertos para as crianças brincarem.

⁶² Ver anexo VIII: Análise de conteúdo das entrevistas.

Ao invés, a directora refere como principais pontos fracos aspectos relacionados com a vida pedagógica e organizacional da escola, nomeadamente a escassa autonomia da escola, marcada por uma forte dependência da SREC e das suas várias direcções regionais que, por vezes, transmitem perspectivas divergentes relativamente a situações pontuais que ocorrem na escola. Aponta igualmente, como aspecto negativo, a existência de uma forte dependência relativamente à delegação escolar que, além de registar por vezes uma duplicação do trabalho já realizado na escola, também atrasa determinadas decisões. Esta dependência da escola face a diferentes níveis hierárquicos, na opinião de (D), “limita em grande escala muitos dos projectos que aqui se desenvolvem”. Neste sentido, sublinha a importância da autonomia da escola do 1º ciclo do ensino básico, enfatizando a sua necessidade como principal desafio a enfrentar a curto prazo. Afirmar ainda que a escola do 1º ciclo precisa de encontrar o seu espaço de autonomia no sentido de ampliar a responsabilização perante os seus actos. Dois dos cinco entrevistados apresentam como principais desafios “trazer os pais à escola” para melhor a conhecerem e assim se envolverem na tomada de decisões e em tudo aquilo que envolve o processo de ensino aprendizagem dos seus filhos.

Questionados relativamente aos alunos, no que concerne a pontos fortes, fracos e desafios, a maioria dos entrevistados considera que estes, embora pertencentes a diferentes classes sociais, possuem, globalmente, um bom nível cultural, são muito interessados, interventivos e críticos. Na opinião de (D) o grande desafio perante os alunos é promover uma escola cada vez mais igual para todos em termos de acesso e de igualdade de oportunidade.

Interrogados quanto às famílias, são apontadas pela maioria dos entrevistados como participativas e críticas. (E1) refere mesmo que “as famílias envolvem-se e colaboram [e] os pais são receptivos às iniciativas da escola”. Contudo, para a directora existe também um núcleo de pais “que não é participativo, [...] e que nunca traz soluções para a escola, mas sim um intuito de denegrir”. Quanto a desafios para as famílias, dois dos entrevistados (D e E1) afirmam que é necessário chamá-las à escola para que possam não só colaborar mas também compreender a complexidade da sua gestão.

No que concerne à comunidade envolvente, todos os entrevistados são unânimes em considerar que esta estabelece uma boa relação com a escola. (D) acrescenta que “a escola está bem integrada nesta comunidade local e é muito apoiada pelos seus principais intervenientes”. Também (E3) salienta que “em termos de enquadramento

social a escola está bem integrada, as pessoas que a rodeiam, os pais, as instituições (...).”

Relativamente ao corpo docente, considerado como um dos pontos fortes da escola, é caracterizado por todos os entrevistados como um conjunto de bons profissionais. (E1) refere tratar-se de “um corpo docente de guerra, muito trabalhador” e (E2) salienta que este “é o aspecto mais forte da escola”. (E3), por seu turno, acrescenta que “há muita gente empenhada nesta escola em que as coisas corram bem”.

Quanto ao corpo não docente, todos os entrevistados consideram tratar-se igualmente de um grupo de bons profissionais. (E2) refere que as pessoas que constituem esta equipa “têm uma vertente bastante próxima daquilo que a direcção pretende (...) nota-se isso pela forma carinhosa como recebem as crianças, pela forma como se dirigem aos pais”. (E4) acrescenta que existe “uma boa equipa de trabalho que se aplica bastante e está disponível, sempre que a escola precise”.

Quanto à relação dos entrevistados com a escola, todos responderam identificar-se com ela, embora as razões apresentadas sejam divergentes. (D) e (E4) identificam-se, principalmente a nível profissional, com qualquer escola e não especificamente com esta, pois preocupam-se mais com o exercício da sua profissão do que com o local onde a exercem. Contudo, referem que se identificam com esta escola a nível emocional, ou seja, identificam-se com as pessoas com quem trabalham e estabelecem relações de amizade.

Ainda a este propósito, (E4) acrescenta que o bom ambiente de trabalho, a qualidade do serviço que presta e a sua organização são aspectos favoráveis à sua identificação com a escola.

(E1) e (E3) identificam-se com esta escola devido à dinâmica e à envolvimento que a caracterizam. No entanto, (E1) assume que existem alguns aspectos com os quais não se identifica, nomeadamente “alguma burocracia (...)”. Para (E2), a sua identificação com a escola prende-se com o facto de esta oferecer confiança na relação permanente que estabelece com as famílias.

Quanto à permanência nesta escola, os entrevistados declararam que pretendem continuar, motivados quer por razões profissionais, quer pessoais e até mesmo emocionais. Neste sentido, (D) justifica: “não quero sair desta escola, adoro esta escola!”. E (E4) também salienta que pretende continuar nesta escola pois declara: “sinto-me bem aqui”.

Quanto às razões que motivaram os pais a colocarem os filhos nesta escola, fizeram-no, em primeiro lugar, pelas qualidades que lhe reconhecem no encaminhamento da formação dos seus filhos e, em segundo lugar, pela proximidade geográfica. Os dois entrevistados apresentam-se satisfeitos com a resposta que a escola oferece aos seus filhos e caracterizam-na como sendo diversificada e diferenciada.

Quando questionados sobre as modificações implementadas na escola pela directora, a maioria dos entrevistados salienta a organização como a principal mudança. Este facto é corroborado pela própria directora que refere “noto uma grande diferença na escola a nível da organização, essa foi uma mudança do dia para a noite”. Também (E1) menciona que a escola tornou-se “muito mais organizada, extremamente organizada até [com] grupos de trabalho e existência de coordenadores (...)”.

Sobre este assunto, também (E4) afirma que a escola “modificou-se para bem melhor. Depois de esta directora entrar, houve uma melhor gestão a nível de elaboração de mapas do serviço, organização da escola no geral.”

De igual modo, a maioria dos entrevistados, incluindo a própria directora, aponta como modificação o facto de esta directora trazer consigo o intuito de projectar uma visão. Ou seja, a vontade de encontrar um caminho para a escola a ser seguido por todos, com qualidade. Neste âmbito, (D) refere a necessidade de “incutir a ideia que temos uma missão, que temos um futuro, que temos uma perspectiva e que a devemos seguir com brio e com qualidade.” (E1) salienta que a directora imprime essa necessidade por ser “uma pessoa inovadora que tem munido a escola daquilo que é necessário para que esta funcione melhor.”

Por fim, a promoção do trabalho em equipa é também uma das modificações apontadas pela maioria, sendo que (E1) salienta que esta dinâmica os enriquece “porque acabamos por trabalhar em conjunto, em sintonia e acaba por ser muito mais produtivo”. Também (E2) refere que a directora “todos os anos, consoante a dinâmica das pessoas do corpo docente que tem, tenta (...) aproveitá-las ao máximo.” Já para (E4) a directora “gosta de uma equipa (...) bastante unida e [pretende] que a escola cresça cada vez mais.”

Dois dos entrevistados referem que foram também introduzidas mudanças a nível das relações humanas. Neste sentido, (E3) destaca que esta directora protagoniza “uma gestão que tem a ver com pessoas, uma relação muito próxima com as pessoas.”

Dos contributos dados pela directora a esta escola, a maioria dos entrevistados faz alusão à promoção da escola protagonizada pela mesma, dando-a a conhecer ao

meio assim como, a promoção da sua abertura ao exterior através da participação em actividades na comunidade.

Os mesmos entrevistados referem que a directora imprime na escola a sua dinâmica, a sua força de vontade e a sua capacidade de envolver os outros. A este propósito, (E2) menciona que a directora tenta “que a escola vá para a rua, que se dê a conhecer”. Também (E1) refere que a directora “está sempre pronta a colaborar em tudo e faz representar a escola em tudo o que de válido aparece e que é proposto para a escola na comunidade”. Por seu turno, (E3) acrescenta que a directora contribui essencialmente com a dinâmica, visto que “ela traz aquilo que ela própria é, muito dinâmica.”

A directora, questionada relativamente às suas percepções perante a satisfação dos docentes face ao seu desempenho, descreve sucintamente as razões que, na sua opinião, os levaram a elegê-la, uma primeira vez, por unanimidade, salientando as diferenças das motivações para a sua reeleição.

Deste modo, aludiu à sua primeira eleição, há oito anos, referindo que as principais motivações se prendiam com o facto de ela perspectivar a mudança na escola, pela implementação de novos projectos e ideias que augurava, por assegurar uma perspectiva de futuro e uma boa imagem da escola, e pelas suas capacidades individuais.

A sua reeleição, há quatro anos, aconteceu por maioria e as principais motivações relacionaram-se com a credibilidade que imprimiu através da sua prática, coadjuvada com a falta de outras opções e com uma certa desilusão de uma minoria. A este respeito esclarece “um grupo, (...) votou contra ou ficou neutro porque apesar de eu ter implementado os projectos, pus também algumas coisas na linha com regras e normas para cumprir e acharam que eu já não era tão porreirinha como isso”.

Conduzidos a caracterizar a liderança da directora, pelo menos dois entrevistados referem tratar-se de uma liderança democrática, enquanto outros dois salientam tratar-se de uma liderança caracterizada por uma componente humana, em que a directora é considerada uma pessoa correcta e empenhada.

Em relação aos estilos de liderança da directora serem ou não diferenciados, a maioria considera que, apesar de esta ter uma forma muito própria de ser que caracteriza a sua forma de estar, apresenta outros estilos de liderança ao tentar, por exemplo “moldar-se às situações” (E2). Outro entrevistado (E3) salienta que a directora “é uma pessoa versátil” e justifica “enfim ela tem que administrar, tem que dar ordens,

naturalmente que também há esta parte profissional que pode chocar um bocadinho com a parte humana (...) eu penso que ela sabe debruçar muito bem essas componentes”.

No que concerne à eventualidade da directora representar um exemplo de liderança a seguir, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Justificam a sua resposta suportados nas características individuais que consideram que a directora apresenta, nomeadamente a predisposição para a liderança, a capacidade de trabalho e de organização, a dinâmica e ainda o facto de ser uma pessoa envolvente, que valoriza e apoia os outros principalmente nas suas fragilidades. Sobre esta questão (E1) refere que esta directora “tem uma capacidade de trabalho extraordinária, de organização (...)”. Também (E3) sublinha que seria oportuno que todas as escolas beneficiassem de uma directora idêntica ao declarar: “oxalá [...] em todas as escolas houvesse uma directora com o calibre... enfim com o valor desta directora.” Sobre este assunto, (E4) acrescenta “aprendi muito com ela, amadureci muito e aprendi a maneira de lidar com as pessoas.”

No que respeita às motivações da directora para o exercício das suas funções, a própria destaca a sua relação com as pessoas e toda a envolvência que o trabalho na escola pressupõe. Quanto aos restantes entrevistados, a maioria refere que o que motiva a directora é o facto de esta possuir gosto pela profissão. Neste sentido, dois dos entrevistados argumentam que a motivação da directora está interligada com as suas características pessoais que consideram inatas, entre elas, o espírito de líder e o dom para a liderança.

Questionados sobre a possibilidade da directora deter uma visão para a escola, a maioria é de opinião que a directora procura essencialmente a qualidade em tudo o que é feito. O sucesso da escola é também apontado como uma característica que expressa a visão da directora. Contudo, a própria salienta que a sua visão prende-se com a autonomia da escola a vários níveis, quer a nível pedagógico, organizacional e de contratação. Assim sendo, menciona que a situação ideal seria que “a escola tivesse plena autonomia e que dependesse a nível da SREC só para assuntos relacionados com currículos.” E acrescenta que consegue transmitir esta visão aos restantes membros da escola pelas transformações nela operadas.

Quando questionados sobre o facto de a directora aceitar sugestões mesmo que não vão ao encontro do que ela pensa, todos responderam afirmativamente. Sobre este assunto, (E1) elucida que a directora “é uma pessoa aberta a qualquer sugestão [...] põe em conselho escolar, mesmo não concordando, leva à votação.” Também (E3) corrobora com esta posição e acrescenta que “essa é uma das características [da

directora]. Ela geralmente antes de tomar decisões gosta de consultar os outros, ouvir as opiniões.”

Quanto à possibilidade da directora premiar esforços individuais, a maioria assentiu incluindo a própria. Justificaram a resposta detalhando a forma como o faz: através de palavras, de pequenos gestos, de cedência de dias não – oficiais e ainda através de elogios. A este respeito (E4) refere “ninguém sai a perder”.

(E1), por seu turno, argumenta que a directora muitas vezes premeia “elogiando, mostrando a sua consideração pessoal pelas pessoas. Faz-nos sentir bem com os seus elogios o que é óptimo”. A este propósito, a directora refere “eu premeio com palavras, com gestos, com a oferta de uma simples flor, (...) de tantas formas... mas também cobro.”

A maioria dos entrevistados considera que a directora reconhece o esforço dos actores e colaboradores no exercício das suas funções. Neste sentido, colabora e ajuda, aproxima-se das pessoas, esforça-se por compreender os problemas e assegura a sua resolução.

A directora, quando questionada se as pessoas aceitam a sua forma de liderar, refere que a maioria aceita. Ao tentarmos saber se ela se envolve mais na escola devido ao cargo que ocupa, esta refere que profissionalmente não pois, independentemente das suas funções, envolve-se muito em qualquer escola onde trabalhe. Contudo, acrescenta que o cargo lhe proporciona uma maior envolvência com todas as pessoas da comunidade escolar, assim como exige uma maior dedicação em termos de gestão organizacional. Refere, ainda, que se sente reconhecida pelo seu trabalho e esforço a 90% em termos organizacionais e também a nível pessoal, pois explicita que este “cargo de líder ensinou-me muito a conhecer-me e a mudar... eu também mudei!”.

Quando questionámos os pais, no sentido de saber se o facto de ser esta pessoa a directora influenciou a sua decisão em colocar os seus filhos nesta escola, (E3) respondeu que sim, justificando: “notei desde o princípio que ela era uma pessoa extremamente organizada, muito exigente consigo própria e com os que a rodeiam”. (E2), apesar de referir que inicialmente esse factor não pesou na sua decisão, hoje considera que a directora “é uma mais-valia” para a escola.

Relativamente ao PEE, quisemos saber quais as razões que levaram a escola a elaborá-lo. A totalidade dos entrevistados considerou que a escola elabora o seu PEE para definir a estratégia da escola.

Contudo, (E1) mencionou a necessidade deste documento ao referir: “sentimos a necessidade de termos um PEE pelo qual toda a gente se orientasse.” E acrescenta que este representa “um ponto de reflexão sobre as necessidades da escola, do meio e de tudo o que nos cerca”.

O facto de o PEE ser uma imposição legal também é uma das razões apresentadas pela maioria dos entrevistados para a sua realização, embora não seja a mais importante. (E3) refere que o PEE é elaborado “não só por obrigação mas porque se percebeu que seria um documento importante para a comunidade educativa da escola.” A própria directora considera que estas razões se interligam e afirma que o PEE é elaborado “acima de tudo porque quisemos definir uma estratégia da escola” e “simultaneamente porque é uma imposição legal”.

Relativamente aos intervenientes e responsáveis pela elaboração do PEE, a directora opinou que toda a comunidade educativa colaborou nesta tarefa incluindo a comunidade local, na primeira fase do seu desenvolvimento (investigação/ diagnóstico). Contudo, destaca que “o diagnóstico efectuado aos pais e à comunidade local, não é feito à sua totalidade, mas a um número representativo dos mesmos”. Três dos entrevistados consideram que apenas a comunidade escolar é interveniente nesta fase, nomeadamente pais/ encarregados de educação, alunos, corpo docente e não docente e direcção da escola. Contrariamente à opinião da directora, (E3) refere que “o projecto não teve muito a participação da comunidade exterior, foi um projecto construído de dentro para fora.” Quanto ao restante processo de desenvolvimento do PEE, apenas (D) e (E1) fizeram uma breve descrição dos diferentes intervenientes e responsáveis ao longo do mesmo.

Assim, no que concerne à descrição efectuada pela directora, esta contempla todas as fases do processo e enfatiza o papel da equipa coordenadora do PEE que assume desde logo, juntamente com toda a comunidade, responsabilidades na primeira fase diagnóstico. Alude ainda a um grupo de docentes que, juntamente com a equipa coordenadora, se responsabiliza pelo tratamento de dados. Refere, também, a equipa coordenadora do PEE que assume novamente a análise dos dados e referencia os diferentes grupos por áreas de actividade que, sob a orientação da equipa coordenadora, procedem à análise e posterior discussão dos resultados. Sublinha o papel da equipa coordenadora do PEE porquanto procede à apresentação das diferentes posições em conselho escolar e em cooperação com a directora da escola dinamizam, novamente em conselho escolar, o último debate e a decisão final do caminho a seguir. Por último,

destaca a revisão final efectuada pela directora e pela coordenadora da equipa do PEE que assumem igualmente a sua apresentação aos pais para que posteriormente possa entrar em vigor.

Interrogados quanto à constituição da equipa coordenadora do PEE, a maioria dos entrevistados considera que esta determinação aconteceu em Conselho Escolar obedecendo às normas habituais de constituição de equipas e dos seus coordenadores. Ou seja, (D) explica que “em conselho escolar foi perguntado quem queria chefiar o PEE. Até à data houve sempre uma pessoa que se ofereceu e esta vez não foi excepção”. (D) acrescenta ainda que “depois a equipa é constituída com os restantes membros, através da consulta da lista de graduação dos colegas, [...] por mero acaso”. (E1) argumenta que “inicialmente somos distribuídos por grupos de trabalho para as diversas tarefas a realizar na escola. Eu fiquei incluída no grupo de trabalho do PEE, interessei-me e acabei por me envolver e aceitei então ser coordenadora do mesmo”

(E1) elucida que após a escolha do coordenador do PEE, a equipa foi constituída em Conselho Escolar. Contudo, pelo menos três dos entrevistados realçam a atenção colocada na constituição da equipa de forma a incluir pessoas familiarizadas com as novas tecnologias ou pessoas consideradas “pilares para estes projectos” (D). Sobre este assunto, (E1) refere que “no início já se [tem] o cuidado de direccionar as pessoas de acordo com o que elas se [dotam] mais.”

Atendendo ao PEE em vigor, questionámos os entrevistados quanto à sua caracterização e a maioria evidenciou a existência de coerência deste com as necessidades diagnosticadas. Consideram, igualmente, que este PEE já introduziu algumas mudanças na escola ao nível da operacionalização dos projectos, que primam pela transparência, da organização detalhada e da maior interacção entre as actividades desenvolvidas ao nível geral da escola e ao nível mais específico da sala de aula. Outra mudança igualmente identificada pela maioria dos entrevistados prende-se com o facto de serem já evidentes alterações positivas nas atitudes das crianças em termos de hábitos de cidadania.

Questionados quanto à possibilidade do PEE representar uma referência para toda a escola, apenas dois dos entrevistados responderam afirmativamente e os restantes não expressaram opinião. Contudo, a directora argumenta que “a temática mais votada no PEE, a literacia e a cidadania, [foi] também aquela que todas as colegas usaram para o PCT” ou seja, “a escola toda em peso abraçou um só rumo, uma só visão, o tema mais debatido e com o qual mais se identificaram”.

Quando quisemos saber se este PEE reflecte as ambições da comunidade educativa, a maioria assentiu que reflecte pelo menos as ambições da maior parte da comunidade escolar.

Questionados sobre a importância que a directora atribui ao PEE, a grande maioria dos inquiridos, incluindo a própria directora, considera que ela lhe atribui uma importância fundamental.

A este propósito, (E1) refere que a directora atribui-lhe muita importância pois “ela é o motor de arranque do PEE”. Das justificações dadas pela directora, destaca-se o facto de esta considerar que o PEE relembra o caminho a seguir, constitui-se como argumento, quer na aquisição de recursos quer perante os pais. Acrescenta que este documento permite a tomada de posições nos momentos de decisão, assim como, fomenta a promoção do sucesso da escola.

Não obstante esta posição da directora, é interessante analisarmos o contraponto que a mesma apresenta quando refere que “no dia em que nós todos soubermos assumir as nossas responsabilidades, eu continuo a achar que estes projectos não são necessários” porque “na realidade bastava através da conversação e diálogo implementá-los e tê-los sempre em linha de conta”.

A maioria dos entrevistados considera que a directora é uma impulsionadora do PEE e justifica a sua resposta afirmando que ela promove a reunião das pessoas, apela à participação e colaboração de todos, assim como permite e aceita a opinião dos outros. Sobre esta questão, (E1) acrescenta que a directora “é uma impulsionadora [...] do PEE. É ela que faz mover todo o mecanismo” e (E3) considera que “ela é que esteve a liderar todo o processo”.

Quando questionados sobre o papel assumido pela directora no processo de elaboração do PEE, todos os entrevistados, incluindo a própria, consideram que o seu envolvimento é total e especificam quando afirmam que a directora motivou, orientou, supervisionou, apoiou, ou seja, assumiu uma participação activa constante.

Neste âmbito, (E3) acrescenta que a acção da directora se caracteriza pelo “empenho e liderança acima de tudo, que tem a ver com o seu papel de directora na escola.”

Quanto à caracterização da actuação da directora neste processo, a maioria considera que ela apela sempre para a necessidade do debate, do diálogo, das cedências entre pares e caracteriza ainda a sua actuação de motivadora. (E1) refere que a directora “é uma pessoa motivadora em todo o processo, sem dúvida.” Assim, a colaboração da

directora em todo o processo, e em termos gerais, é considerada pela grande maioria como excepcional, porquanto se encontra a par de tudo, empenhada, envolvida e envolvente. (E1) acrescenta que a colaboração da directora “é fundamental e muito forte” e “sobretudo, muito presente.”. Também (E4) argumenta que “tudo o que ela faz é excepcional. É mesmo assim (...) eu acho que bem poucas ou nenhuma pessoas têm capacidade de liderança como esta directora.”

5.2 Análise interpretativa e reflexiva dos resultados

Este estudo de caso é o resultado de uma investigação na qual pretendemos analisar e descrever a influência da líder de uma escola pública do 1º ciclo do ensino básico da RAM, no desenvolvimento do PEE, em concordância com o seu estilo ou estilos de liderança.

Apesar da implementação do PEE no 1º ciclo estar consignada na lei desde a década de noventa, a forma como é percebido pode produzir resultados diferenciados dependentes da interpretação e da valorização que cada escola lhe atribui. Assumindo que o líder exerce uma acção fundamental na construção da resposta da escola perante os novos desafios que se impõem, importa verificarmos não só a importância atribuída ao PEE, através da sua utilização ou negação, mas também aferir até que ponto a liderança compromete ou facilita a construção deste documento, assim como averiguar que influência exerce a líder ao longo do processo do seu desenvolvimento.

Pretendemos, assim, dar conta da actuação da líder desta escola perante esta problemática. Deste modo, através das percepções dos inquiridos e dos entrevistados tentaremos aferir os comportamentos que a líder assume de forma a caracterizar o seu estilo ou estilos de liderança na sua prática diária, a importância que atribui ao PEE e a sua envolvimento no desenvolvimento deste documento. É também nossa pretensão averiguar as motivações da escola para o desenvolvimento do PEE. Neste sentido, importa conhecer quais os intervenientes e responsáveis neste processo, qual a sua abrangência em termos da comunidade que representa e por fim perceber as efectivas características do PEE em vigor.

Contudo, este estudo devido às suas características, não permite generalizar os resultados obtidos. Porém, pensamos que poderá contribuir para uma melhor compreensão do problema no contexto específico de uma escola. Desta forma, a

interpretação e reflexão dos resultados serão apresentados em conformidade com os objectivos específicos inicialmente delineados na investigação e que enformam o objectivo geral.

Relativamente ao primeiro objectivo, que consiste em caracterizar a liderança da directora, os resultados do estudo demonstram que a liderança transformacional é o estilo de liderança que obteve a pontuação média mais alta, quer na opinião dos docentes quer na opinião da própria directora. No entanto, com valor médio muito próximo, encontra-se a liderança transaccional, demonstrando que os mesmos inquiridos são unânimes em considerar que a directora assume muitas vezes comportamentos de liderança transaccional e raramente ou nunca comportamentos de liderança *laissez-faire*.

Destas ilações depreendemos que a líder, ao assumir maioritariamente comportamentos de estilo de liderança transformacional, caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal, sendo capaz de motivar e inspirar os seus seguidores, de incutir desafios e mudanças nas tarefas a realizar e nas suas atitudes. Demonstra, ainda, capacidade de superar as dificuldades com entusiasmo, espírito de equipa, optimismo e confiança no futuro.

No entender de Lück (2009), uma liderança transformacional acontece em torno de uma mudança *no modo de ser e de fazer a organização*. Uma mudança presente nas suas práticas, nos seus processos, na organização do trabalho, na interacção das pessoas e na definição dos seus papéis. Uma liderança que traduz um *novo estado de consciência* dos envolvidos que permitem à liderança transformacional basear-se nas *forças internas da organização*.

Efectivamente, as palavras da própria directora, quando entrevistada, levam-nos a equacionar que as razões que conduziram à sua eleição e reeleição se assumem como aspectos característicos da acção transformacional que a caracteriza.

Neste sentido, a directora refere que a totalidade dos docentes depositou nela grandes expectativas de mudança, atendendo à realidade em que vivia. Assim, na primeira vez que a elegeram, apostaram na sua capacidade de mudança e de implementação de novos projectos e ideias. Em suma, consideraram que a sua liderança assegurava uma boa imagem da escola e uma perspectiva de futuro.

Na segunda votação, embora as razões da sua reeleição mudassem substancialmente, manteve-se um grupo maioritário de apoiantes, que sempre acreditou nela e, desta vez, pela credibilidade imposta pela sua prática. Refere que surgiram vozes

contraditórias que só votaram nela pela falta de outras opções. Surgiram igualmente posturas neutras revelando alguma desilusão perante a sua prática, particularmente pelo facto de travar o *facilitismo*. Contudo, a directora afirma que essas posturas foram motivadas pelo facto de: “apesar de [...] ter implementado os projectos, [ter colocado] também algumas *coisas na linha*, com regras e normas para cumprir e acharam que eu já não era tão *porreirinha* como isso”. No entanto, considera que a maioria dos colaboradores aceita a sua forma de liderar. Deste modo, sente-se motivada para o exercício das suas funções de directora, porquanto se encontra ainda suportada nas relações que estabelece com as pessoas e na envolvência que o trabalho na escola pressupõe.

Também a maioria dos entrevistados considera que a motivação da directora prende-se com o gosto pela profissão que a transcende e refere que, ao tornar-se directora, implementou muitas mudanças na escola. Como principais transformações, os entrevistados referem a organização do trabalho, os mapas de distribuição de tarefas e a promoção do trabalho em equipa por áreas de actividade ou consoante os projectos a implementar com a nomeação dos seus coordenadores específicos (líderes intermédios). Quanto aos efeitos da organização operacionalizada, (E1) refere que “tornou-se uma escola muito mais organizada, extremamente organizada até, que não era”. Quanto à dinâmica instituída pelo trabalho em equipa, (E2) menciona que “enriquece-nos porque acabamos por trabalhar em conjunto, em sintonia e acaba por ser muito mais produtivo”.

Por outro lado, tal como vimos anteriormente, apesar de serem frequentemente observados comportamentos de liderança transformacional, a directora assume também comportamentos do estilo de liderança transaccional, baseando muitas vezes a sua acção na troca, clarificando o que o seguidor deve fazer para ser recompensado pelo seu esforço. Essas recompensas, que podem ser materiais ou psicológicas, funcionam como promotoras da melhoria do desempenho individual e grupal. Este factor foi também destacado nas entrevistas, quando todos aqueles que exercem funções na escola, incluindo a directora, afirmam que esta premeia esforços individuais de múltiplas formas. A própria directora refere, “eu premeio com palavras, com gestos, com a oferta de uma simples flor, com cedência de dias não-oficiais, de tantas formas... mas também cobro”.

De igual modo, a maioria dos entrevistados corrobora o facto de a directora reconhecer os esforços dos seus colaboradores no exercício das suas funções e refere

que o faz de forma muito particular, isto é, ajudando nas diversas tarefas, principalmente quando existem dificuldades, aproximando-se das pessoas, esforçando-se por compreender e colaborar na resolução de problemas, motivando e dando força a quem colabora com ela. Depreendemos, assim, que a sua acção prima pelo estabelecimento de uma relação entre líder e seguidor que vai para além da troca de propósitos e recursos, elevando os envolvidos numa mudança efectiva para melhor. (Bento, 2008).

A liderança desta directora enquadra-se, assim, na concepção de liderança de Bass, que admite a existência de dois factores que incluem formas de liderança transaccional e transformacional, que se constroem um no outro. (Bass e Avolio, 1998 cit in Bento, 2008). Para Bass e Avolio (2004), estes dois modelos complementam-se pois “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002, cit in Bento, 2008: 2). Desta forma, é evidente que “os líderes transformacionais podem produzir mudança organizacional e resultados significativos, porque essa forma de liderança estimula níveis mais altos de motivação intrínseca, confiança, compromisso e fidelidade de seguidores” (Bento, 2008: 3), quando comparados com os líderes transaccionais.

Por outro lado, “a liderança transaccional é um pré-requisito essencial à liderança eficaz e os melhores líderes aprendem a exibir tanto a liderança transaccional quanto a transformacional em vários graus.” (ibidem).

Castanheira e Costa (2007), aquando dos estudos sobre a liderança nas organizações escolares em Portugal, concluíram que os comportamentos de liderança mais observados em várias escolas são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional. Também Bento, no seu estudo sobre o estilo de liderança dos líderes escolares da RAM, conclui que “os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transaccionais quanto transformacionais.” (2008:11).

Na avaliação dos resultados da liderança, concluímos, através dos resultados obtidos, que a directora assume sempre ou muitas vezes, todos os comportamentos inerentes a esta dimensão que se traduzem nas áreas de satisfação, eficácia e esforço extra, segundo a opinião da própria e dos docentes, respectivamente. Assim, a liderança exercida pela directora caracteriza-se pela sua pretensão em levar os elementos do grupo a fazerem mais do que era esperado, superando as suas expectativas.

A sua liderança é também caracterizada pelo facto de liderar um grupo com elevados níveis de eficácia, de provocar a satisfação dos seus elementos e de responder às necessidades de cada um e da organização. Também na opinião da maioria dos entrevistados, denotamos a satisfação perante a liderança exercida na escola, uma vez que esta é considerada um dos seus pontos fortes. Sendo que (E3) refere que a liderança da escola é constituída por uma “equipa muito coesa, muito dinâmica”.

Similarmente, Bento considera que o líder transformacional consegue elevar o interesse e a importância das tarefas, fazendo com que ele próprio e os seus seguidores transcendam os seus interesses pessoais em prol da equipa, da organização, elevando o nível das necessidades “para as necessidades mais altas, como a auto-realização.” (Bento, 2008:1).

Neste âmbito, quando entrevistada, a própria directora refere que se envolve muito na escola independentemente do cargo que ocupa, porque acima de tudo gosta do trabalho na escola como directora ou exercendo outras funções. No entanto, salienta que a ocupação do cargo dá-lhe a possibilidade de se relacionar mais com as pessoas, mas em contrapartida exige-lhe uma maior envolvimento e dedicação a nível organizacional.

É também pertinente considerarmos a opinião de alguns dos entrevistados quando enfatizam a vertente democrática da liderança da directora. Assim, (E2) salienta que “ela tenta ser o mais democrática possível, porque [...] tenta ouvir as várias pessoas.” Também (E4) refere que a directora “é uma pessoa [...] muito clara naquilo que diz e não esconde nada de ninguém”. (E2) acrescenta que a directora “tenta moldar-se às situações. [...] ser democrata é saber moldar-se e é isso que ela tenta fazer”.

A este propósito, tal como refere Leithwood (1999), a liderança transformacional caracteriza-se por uma liderança democrática e compartilhada, onde o director estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão. (cit in Santos, 2007).

É ainda evidente o espaço cedido pela directora à participação, uma vez que todos os entrevistados consideram que esta aceita sugestões, mesmo que estas não vão ao encontro do que ela pensa. (E3) refere que “essa é uma das características dela. [...] geralmente antes de tomar decisões gosta de consultar os outros, ouvir as opiniões”. Também a própria directora refere que a sua liderança se baseia na partilha de ideias e, deste modo, todos podem falar. Acrescenta que tenta estabelecer um equilíbrio entre um estilo mais democrático e um estilo emocional. A este respeito Goleman (2007) refere que os líderes emocionalmente inteligentes têm a responsabilidade de envolver as

relações humanas. Este facto leva-nos igualmente a depreender que mais do que atender às competências tradicionais ligadas à gestão e à tomada de decisões, a directora desenvolve um trabalho inovador na forma de conduzir as pessoas e de ganhar a sua confiança na construção de significados comuns, construindo, segundo Barbosa (1999), a passagem de cada elemento do grupo “do seu *Eu* ao *Nós*”. (cit in Revez, 2004: 106).

O segundo objectivo deste estudo pressupõe reflectir sobre o discurso e as práticas da directora na sua acção diária. Assim, da análise feita às diferentes categorias associadas a cada estilo de liderança, concluímos que os docentes, apesar de reconhecerem que a directora assume muitas vezes os comportamentos de todas as áreas inerentes ao estilo de liderança transformacional, destacam como mais frequentes os comportamentos de influência idealizada e a motivação inspiracional. A directora, por seu turno, considera que assume sempre estes comportamentos, assim como todos os outros das áreas de estimulação intelectual e consideração individual.

Considerando as respostas concordantes dadas pelos inquiridos (docentes e directora), os comportamentos de liderança transformacional assumidos pela directora da escola, e que caracterizam frequentemente a sua acção diária, são os seguintes: planear e especificar os objectivos a alcançar, enfatizar a importância de se ter um sentido de missão comum na escola, falar com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar e inspirar optimismo e confiança no futuro.

Curiosamente verificamos que Stewart (2006) e Bento (2008) destacam a influência idealizada como aquela que representa o nível mais elevado da liderança transformacional onde os líderes são modelos e são respeitados e admirados pelos seus seguidores.

Quanto à motivação inspiracional, esta representa a capacidade da líder transmitir um significado e um desafio às tarefas a realizar, de modo a motivar e inspirar os elementos do grupo. Nesta ordem de ideias, consideramos também a opinião de todos os entrevistados, incluindo a própria directora, que consideram que esta é um exemplo a seguir pelas características e capacidades que apresenta.

Das capacidades enunciadas, destacamos: a predisposição natural para a liderança, a enorme capacidade de trabalho e de organização, a dinâmica que impõe em tudo aquilo que faz, a sua entrega e dedicação, a promoção da envolvência das pessoas, a valorização das pessoas e o apoio que presta particularmente perante algumas fragilidades. (E4) enfatiza este apoio ao afirmar: “aprendi muito com ela (...) amadureci muito e aprendi a maneira de lidar com as pessoas.”

No estilo de liderança transaccional, os valores mais altos registados, representando os comportamentos mais frequentes da directora, considerados quer pela própria quer pelos docentes, referem-se à área que avalia a recompensa pelos objectivos alcançados (recompensa contingencial). Assim, os comportamentos do estilo de liderança transaccional e que caracterizam com mais frequência a acção diária da directora são os seguintes: desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros; apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição; exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos; e apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados.

Salientamos que os valores referentes aos comportamentos do estilo de liderança *laissez-faire* são muito menores e quase inexpressivos, na prática diária da directora. No entanto, a área que apresenta valores médios mais altos corresponde à que mede a gestão por excepção passiva. Estes valores mínimos reflectem, quer na opinião da directora, quer na opinião dos docentes, que estes comportamentos ocorrem muito raramente. Ou seja, a directora da escola raramente aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir; raramente só actua quando os problemas se tornam mais graves; raramente acredita que enquanto as coisas funcionam não devem ser alteradas e raramente actua apenas quando os problemas se agravam.

Por fim, quanto aos resultados da liderança, apesar da directora considerar que assume sempre os comportamentos inerentes a cada uma das áreas, os docentes referem que ela os assume muitas vezes. Contudo, evidenciam como mais frequentes os comportamentos de satisfação e eficácia. Assim, a acção diária da directora em termos de resultados da liderança que exerce caracteriza-se, mais frequentemente, pelos seguintes comportamentos: desenvolve estratégias de liderança como a cooperação e a delegação de responsabilidades e trabalha com os outros de forma satisfatória, atende eficazmente às necessidades da instituição, representa eficazmente o grupo perante os níveis hierárquicos superiores e mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.

Quanto à satisfação perante os resultados da liderança nesta escola, a maioria dos entrevistados expressa-a quer em relação à acção da directora, quer em relação à sua identificação com a escola, demonstrando assim um forte sentido de afiliação.

Neste enquadramento em que se questiona a satisfação perante a acção da directora, (E1) refere que esta “está sempre pronta a colaborar em tudo e faz representar

a escola em tudo o que de válido aparece e que é proposto para a escola na comunidade.” (E3) por seu turno, refere que a directora traz consigo “aquilo que ela própria é, muito dinâmica. Ela trouxe a sua vontade e a dos outros”. No caso dos pais entrevistados, o facto de ser esta a directora da escola, influenciou apenas num dos casos a sua opção por esta escola para colocar o seu filho. No outro caso, embora este aspecto não tenha sido determinante na sua opção, tem actualmente consciência de que esta directora representa uma mais-valia para a escola.

Relativamente a um sentido evidente de afiliação em relação à escola, os entrevistados em exercício de funções profissionais, incluindo a directora, evidenciam particularmente o gosto pela profissão, a relação que estabelecem com as pessoas com quem trabalham, a dinâmica instituída pela escola e a qualidade do trabalho. Neste sentido, (E3) refere que “a escola está viva, envolve-se, participa.” Todos os entrevistados salientam que gostariam de continuar a trabalhar nesta escola, sendo que (E4) refere: “sinto-me bem aqui”. Também os pais entrevistados sublinham a sua identificação com a escola, pela confiança que nela depositam, pela interacção escola – família que se estabelece e, acima de tudo, pela resposta diversificada e diferenciada que a escola oferece. Complementando estas afirmações, (E2) refere que a escola “tem a vertente educacional e a vertente dos valores... todo o projecto da escola vem ao encontro de valores que eu tento fomentar e a escola depois completa.”

O nosso terceiro objectivo consiste em averiguar a importância que a directora atribui à concretização do PEE. Assim, perante a possibilidade desta ser ou não uma impulsionadora do mesmo, todos os inquiridos, incluindo a própria, responderam positivamente. Das justificações dadas perante esta afirmação, destacamos as duas que reuniram maior consenso entre os docentes: consideram que a directora promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE, e que esta facilita os processos de inovação e mudança.

A este propósito, a directora corrobora a primeira justificação dada pelos docentes, no entanto, discorda da segunda, uma vez que considera que em primeiro lugar cria uma visão de futuro. Por seu turno, esta opinião da directora é também partilhada por menos de metade dos docentes que a apontam como terceira justificação.

É interessante denotarmos que, na opinião de todos os inquiridos, com excepção de apenas um docente, a directora, para além de ser uma impulsionadora do PEE, prima essencialmente pela envolvência crítica da comunidade educativa em detrimento de chamar a si o protagonismo neste processo. Assim, a directora faz questão que todos

participem no desenvolvimento do PEE de modo a que este seja um documento da escola e não apenas de alguns dos seus membros. A este respeito, Costa (1994) elucida que o PEE elaborado com a participação da comunidade educativa permite estabelecer a identidade da escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, porquanto apresenta o modelo geral da organização assim como os objectivos pretendidos pela instituição. E acrescenta que enquanto instrumento de gestão, assume-se como um documento orientador da coerência e da unidade da acção educativa.

A maioria das entrevistas permite aferir a importância fundamental que a directora atribui ao PEE. Neste sentido, (E1) refere que a directora “atribui-lhe muita importância e [...] é o motor de arranque do PEE”. Também a própria salienta que este documento é essencial para definir o caminho a seguir pela escola, para tornar transparente toda a acção educativa, para clarificar “quem, como, quando e porquê” e ainda como argumento para a aquisição de recursos e na tomada de posições nos momentos de decisão.

Esta posição vem ao encontro de Alves (1993) quando afirma que o PEE é “um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando.” (cit in Costa, 2003a: 54).

Destaca-se, ainda, a opinião da directora quando acrescenta que o PEE “não vale nada se na realidade não for implementado”.

No que concerne ao quarto objectivo, que consiste em caracterizar a acção da directora no processo de desenvolvimento do PEE, pretendemos definir o papel ou papéis assumidos por aquela na sua elaboração e caracterizar a sua actuação ao longo de todo o processo do seu desenvolvimento.

Com efeito, a maioria dos docentes considera que o principal papel assumido pela directora na elaboração do PEE é a delegação de responsabilidades, opinião que é partilhada pela própria.

Como segundo papel assumido, os docentes apontam a participação activa da directora na elaboração do PEE. De facto, a directora admite assumir este papel, mas

acrescenta que é um elemento constituinte da equipa responsável, opinião partilhada por menos de metade da amostra dos docentes.

Como terceiro papel assumido pela directora, os docentes referem a supervisão no processo de elaboração do PEE, opinião também partilhada pela própria. E acrescentam unanimemente que nunca houve demissão por parte da directora neste processo. Deste modo, enquadrámos a sua postura de líder na perspectiva de Burns (1978) pois afirma que “os líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, [tornam-se fundamentais] ao desenvolvimento do projecto educativo da escola.” (cit in Costa, 2003c: 1334).

Relativamente à actuação da directora em todo o processo de desenvolvimento do PEE (que inclui todas as suas fases), docentes e directora continuam concordantes. Deste modo, a atitude unanimemente considerada como a mais frequente protagonizada pela directora é a promoção da participação de toda a comunidade educativa. Ao invés, docentes e directora concordam que a atitude menos frequente é assumir o PEE como da sua exclusiva responsabilidade.

É igualmente de destacar as opiniões expressas nas entrevistas, nas quais todos consideram que a acção da directora se caracteriza pelo envolvimento total e pela participação constante, através de comportamentos de motivação, orientação, supervisão e apoio. Nesta ordem de ideias, (E2) refere que a directora “envolve-se sempre em tudo com cabeça, tronco e membros.” e (E1) acrescenta que “ela teve um papel de supervisão e de orientação e sobretudo de apoio (...) porque está sempre lá.”

Também é claro para a maioria dos entrevistados que a sua actuação ao longo deste processo primou pelo estabelecimento da necessidade do debate, do diálogo e das cedências entre pares. Enfatizamos esta postura apresentando a opinião de (E3) quando afirma que a directora “tem o cuidado de procurar nos outros uma opinião, um ponto de vista diferente” acrescentando que “tudo isso valoriza o projecto e a própria escola e até o próprio desempenho da directora.” A este propósito, a própria justifica a necessidade do debate na procura do consenso pois refere que quando começou a trabalhar naquela escola, “havia muito individualismo, as pessoas não estavam aptas para dialogar... e as pessoas não queriam ceder.”

A motivação é outro aspecto considerado pela maioria dos entrevistados como caracterizador da sua acção. Neste sentido, (E1) reforça que a directora “é uma pessoa

motivadora em todo o processo” e (E4) sublinha que a directora “é uma pessoa que gosta de trabalhar, de puxar para a frente desde professores a funcionários”.

De facto, todas estas características de actuação enformam a opinião de Perrenoud (2002) quando afirma que do líder espera-se muito *trabalho, presença, escuta, criatividade metodológica, intervenções esclarecedoras e reguladoras* de forma a apresentar *ideias* como questões em aberto para promover a reflexão do corpo docente, para que juntos possam encontrar a resposta que melhor serve o todo organizacional.

Depreendemos que a directora da escola não só, é uma impulsionadora do PEE como também, se envolve activamente em todo o seu processo de desenvolvimento, delegando e assumindo responsabilidades, assim como supervisionando todas as fases da sua construção. Esta situação vai igualmente ao encontro da perspectiva de Costa (2000) ao afirmar que do líder se espera implicação, envolvimento, adesão e promoção do PEE, não apenas para fazer cumprir o que está instituído legalmente mas também para dar à escola a possibilidade de definir a sua política educativa, como referência que orienta a acção.

Não obstante os dados até agora analisados serem indicadores de uma partilha de responsabilidades e da promoção e permissão da envolvimento crítica da comunidade no processo de desenvolvimento do PEE, aliás condições fundamentais à sua concretização, novos dados vêm contrariar esta tendência. Assim, a directora e os docentes consideram que uma das atitudes menos frequentes é a partilha da liderança, dando espaço às lideranças intermédias. Contudo, quer nas entrevistas, quer nos dados obtidos nos documentos da escola, nomeadamente no R.I., é feita referência à criação de estruturas de gestão intermédia (equipas de coordenação) para que, através de uma participação activa, possam existir equipas de trabalho específicas para determinadas actividades ou projectos, das quais destacamos a equipa coordenadora do PEE. Neste âmbito, a própria directora refere que aquando da realização do plano anual de escola se distribuem os coordenadores para cada um dos projectos a desenvolver. E acrescenta que “em conselho escolar foi perguntado quem queria chefiar o PEE. Até à data houve sempre uma pessoa que se ofereceu e esta vez não foi excepção.” Confrontada com esta questão, a coordenadora do PEE explicita que “as pessoas escolheram, algumas mudaram de grupo, porque se sentiam melhor a fazer outras coisas... eu por acaso continuei no PEE, envolvi-me desde o início e fiquei”.

Dando continuidade à interpretação dos dados, aferimos que enquanto a directora considera que mobiliza frequentemente compromissos e esforços conjuntos, os docentes referem que isso não acontece com frequência, contrariando, deste modo, o que havia sido dito. No entanto, os docentes consideram que a directora promove frequentemente a reflexão do corpo docente, tal como a mesma refere. Contudo, a discrepância de opiniões patente nas opções dos respondentes nesta última questão, leva-nos a deduzir que perante as possibilidades de resposta apresentadas com a obrigatoriedade de serem colocadas pela ordem de frequência com que ocorrem, as opções feitas podem significar apenas o estabelecimento de uma prioridade não significando porém, que tais atitudes não ocorram. Pois, como constatámos pelas entrevistas e pelos documentos consultados, existem efectivamente líderes intermédios em exercício de funções. Por outro lado, se atendermos às respostas dadas em questões anteriores, quer nos inquéritos, quer nas entrevistas, verificamos que a directora efectivamente mobiliza compromissos e esforços conjuntos.

Quanto à participação da directora em todo o processo de desenvolvimento do PEE, todos os inquiridos são unânimes em considerá-la fundamental, inclusive a própria. No entanto, alguns justificam a sua resposta referindo que a directora é uma pessoa presente, atenta e interessada; mobiliza compromissos e esforços; é uma impulsionadora da participação; é motivadora e envolvente; é um elemento activo e actuante da escola e é eficaz e dinâmica.

A totalidade das entrevistas evidencia a importância fundamental da directora em todo o processo de desenvolvimento do PEE.

Neste sentido, as principais características que suportam esta posição prendem-se com o facto de a grande maioria dos entrevistados considerar que a colaboração da directora é excepcional, é uma líder a par de tudo, empenhada, envolvida e envolvente: “tudo o que ela faz é excepcional. É mesmo assim (...) eu acho que bem poucas ou nenhuma pessoas têm esta capacidade de liderança como esta directora.” (E4). Também (E1) salienta que esta directora está “sobretudo, muito presente”. E (E3) justifica dizendo que “ela é que esteve a liderar todo o processo.” A directora por seu turno, reconhece que a sua colaboração é fundamental porque mobiliza o debate, promove a realização do PEE, a sua implementação e a sua supervisão, assim como converge as opiniões antagónicas procurando o consenso.

Tendo em conta as posições enunciadas, destacamos Perrenoud (2002) quando enfatiza que o PEE, suportado pela liderança, representa na melhor das hipóteses um

Deste modo, as razões apresentadas pela maioria dos respondentes para a elaboração do PEE estão em conformidade com Carapeto e Fonseca (2006) quando afirmam que o PEE é um elemento fundamental da dinâmica e desenvolvimento da vida organizacional da escola, reflectindo a expressão e a identidade da comunidade que representa, definindo o sentido da acção educativa e afirmando a sua autonomia. Constitui, deste modo, a referência que suporta toda a actividade da escola, traduzida nos valores, nas intenções (missão), nas necessidades e nas aspirações (Visão) da comunidade educativa.

É também interessante verificarmos que todos os inquiridos são unânimes em considerar que o factor menos importante na elaboração do PEE, e que por isso exerce menos influência, prende-se com o facto deste atender ao cumprimento de uma imposição legal. Contudo, nas entrevistas, a maioria considera que a imposição legal, embora não seja o factor mais importante, é determinante. Ou seja, “além de ser uma necessidade educativa, é imposta também.” (E1). A directora assume, na entrevista, idêntica postura ao referir que a necessidade do PEE surge “acima de tudo porque quisemos definir uma estratégia da escola e simultaneamente porque é uma imposição legal.”

Os docentes inquiridos consideram que a elaboração do PEE não é motivada pela imposição da directora, facto que nem foi considerado pela mesma.

Depreendemos assim que, embora a maioria dos inquiridos não sinta a imposição legal como factor determinante, alguns elementos mais directamente ligados à sua elaboração sentem-se pressionados por esta directriz. De facto, segundo Perrenoud (2002), é nesta dualidade entre a imposição legal e a legitimação da sua autonomia e da sua estratégia, que a escola se posiciona perante a crise, a inovação e a mudança. Também Guerra (2002a) refere que a transformação e a mudança subjacentes ao PEE devem advir da resposta emergente às necessidades sentidas pela comunidade e não da imposição emanada pelas instâncias superiores. Nesta ordem de ideias, Formosinho (1989) acrescenta que do PEE espera-se “(...) mais que de uma *moda* ou de um *decreto*, um papel *estratégico* na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efectivas comunidades educativas.” (cit in Costa 2003c: 1326).

Ao pretendermos determinar quais os intervenientes e os responsáveis no processo de desenvolvimento do PEE, constatámos que a grande maioria dos docentes inquiridos e a directora consideram que os intervenientes, na primeira fase, do processo de elaboração do PEE (investigação/ diagnóstico) englobam toda a comunidade

educativa. No entanto, foram também considerados intervenientes, por metade dos inquiridos, a totalidade dos docentes, os grupos representativos da comunidade educativa e a equipa coordenadora do PEE.

Quanto às entrevistas, a maioria considera como intervenientes, nesta primeira fase, toda a comunidade educativa interna, constituída por pais/ encarregados de educação, alunos, corpo docente e não docente e direcção da escola. Apenas a directora, na entrevista, alude à comunidade local como um dos intervenientes.

Contrariamente à opinião da directora, (E3) refere que este PEE não usufruiu da participação da comunidade exterior e afirma que “o projecto não teve a participação da comunidade exterior, foi um projecto construído de dentro para fora.”

Todavia, na opinião de todos os entrevistados, a escola mantém uma boa relação com a comunidade onde está inserida e, segundo a própria directora, “a escola está bem integrada nesta comunidade local e é muito apoiada pelos seus principais intervenientes.” Também (E2) concorda com esta afirmação e salienta que a escola “está inserida numa comunidade que a acolhe bem” pois, como refere (E4), “são pessoas que colaboram muito connosco. No geral sempre que solicitamos estão prontos a nos ajudar.”

Destaca-se, ainda, a opinião da maioria dos entrevistados quando refere que um dos contributos dados pela directora a esta escola é a promoção da mesma para o exterior, nomeadamente para a comunidade envolvente, aquando da realização de várias actividades, onde se evidenciam por exemplo a Semana do Livro, o Carnaval e o Mercado Quinhentista. Contudo, (E1) salienta que um dos desafios que a escola enfrenta é fazer com que a comunidade local seja mais activa, deixando transparecer a necessidade de uma maior envolvimento.

Da interpretação dos dados anteriores, depreendemos que, embora a intervenção da comunidade educativa, no seu todo, seja apontada pelos docentes e pela directora, na fase diagnóstico do PEE, os entrevistados apenas aludem à comunidade educativa interna. No entanto, destaca-se um entrevistado que afirma que a comunidade educativa externa não interveio neste processo.

Por outro lado, é evidente que a intervenção da comunidade educativa interna é uma prática constante na primeira fase de elaboração do PEE. De facto, Carvalho et al (1993) referem que a elaboração do PEE deve responder, em primeiro lugar à *necessidade sentida por um grupo*.

Segundo Carvalho e Diogo (1994), é partindo do diagnóstico da situação real da escola que se efectiva o PEE, cuja definição depende da avaliação da situação inicial, resultante da recolha de elementos significativos entre todos os intervenientes da comunidade. Só assim o PEE pode expressar as opções da escola - comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, às metas e finalidades a perseguir e às políticas a desenvolver, passando a representar a *imagem da escola* e da sua comunidade, fruto de um trabalho colectivo. (Costa, 2003a).

No que concerne aos responsáveis pelo processo de elaboração do PEE, tanto a maioria dos docentes como a directora indicam a equipa coordenadora do PEE. Esta opinião é igualmente partilhada pela maioria dos entrevistados. A este propósito, Carvalho e Diogo defendem que a realização do PEE pressupõe a existência de uma Comissão Promotora cuja função principal será “organizar o debate inicial destinado ao esclarecimento e mobilização de todos os sectores da comunidade” (1994: 108).

São também apontados outros responsáveis quer pelos docentes quer pela directora. No entanto, se os docentes apontam a comunidade educativa e a totalidade dos docentes, a directora concorda com os últimos responsáveis mencionados, mas discorda que toda a comunidade educativa seja responsável pelo processo de elaboração do PEE e refere em seu lugar os grupos representativos da comunidade educativa. Esta posição surge reforçada na sua entrevista quando salienta que, apesar da envolvência de toda a comunidade na fase inicial, em alguns casos, apenas os representantes dos diversos grupos da mesma são chamados a colaborar, pela impossibilidade de envolver a totalidade dos seus membros (extensa comunidade).

Na entrevista, a directora faz ainda referência aos diversos responsáveis que ao longo de todo o processo de desenvolvimento do PEE assumem funções, sublinhando não só o seu conhecimento e o seu acompanhamento neste processo, mas também as responsabilidades que assume e que distribui.

Deste modo, evidencia o papel da equipa coordenadora do PEE que assume desde logo, juntamente com toda a comunidade, responsabilidades na primeira fase diagnóstico; alude a um grupo de docentes que, juntamente com a equipa coordenadora se responsabiliza pelo tratamento de dados; refere a equipa coordenadora do PEE, que uma vez mais assume a análise dos dados; referencia os diferentes grupos por áreas de actividade que sob a orientação da equipa coordenadora procedem à análise e posterior discussão dos resultados; sublinha o papel da equipa coordenadora do PEE, que procede à apresentação das diferentes posições em conselho escolar; alude novamente a esta

equipa que, em cooperação com a directora da escola, dinamiza em conselho escolar o último debate e a decisão final do caminho a seguir; e por fim, a revisão final efectuada por si, enquanto directora, e pela coordenadora da equipa do PEE, que efectuam igualmente a apresentação do PEE aos pais para dar lugar à sua entrada em vigor.

Enquadramos esta dinâmica de construção do PEE no dizer de Macedo quando refere que a sua concretização está dependente de várias condicionantes, entre elas a participação dos diferentes actores, porquanto suscita influências interpessoais, compromisso e negociação, salientando que *“é na riqueza dos actores e na sua interacção que se joga uma parte fundamental da coerência, pertinência e também eficácia e eficiência dos projectos.”* (1995: 132). Também para Carvalho et al (1993), esta participação traduz a procura do consenso necessário que obriga a um esclarecimento exaustivo das divergências, promovendo conseqüentemente o aprofundamento dos alicerces e dos objectivos do PEE pelo todo. Este consenso representa, para Carvalho e Diogo (1994), uma conquista de todos através da sua implicação no debate colectivo e permanente, que depende, por sua vez, de uma estrutura participativa assente na transparência dos processos, na clareza das explicações e numa comunicação eficaz.

O sétimo objectivo consiste em caracterizar a abrangência do PEE quanto ao facto deste reflectir as ambições dos vários intervenientes na escola.

Ao analisarmos os dados obtidos, aferimos que a directora considera que o PEE reflecte as ambições de toda a comunidade educativa, abrangendo os intervenientes da comunidade interna (pais/encarregados de educação, alunos, docentes e não docentes e directora) e da comunidade externa (autarquias, associações culturais, recreativas e desportivas, empresas locais e outras entidades públicas). A maioria dos docentes considera que o PEE reflecte as ambições que a comunidade educativa interna detém para a escola. Destaca-se o facto de a maioria dos entrevistados partilhar desta posição. É ainda evidente que não existe consenso quanto ao facto do PEE reflectir as ambições da comunidade externa. Não podemos alhear-nos desta divergência de opinião se compararmos as afirmações da directora com as dos docentes, onde prevalece a posição da maioria, ao considerar escassa a abrangência da comunidade externa no PEE.

No que se refere a divergências, convém salientar que já havíamos constatado alguma imprecisão no que concerne à participação da comunidade educativa externa como interveniente na primeira fase de elaboração do PEE, pela contradição de dados entre inquiridos e entrevistados. Sobre esta questão, Carvalho e Diogo (1994) referem

que as *relações com a comunidade exterior*, nem sempre são as mais fáceis ou favoráveis, sendo por isso imprescindível procurar novas formas de relacionamento.

Como constatámos anteriormente, apesar da consciência da necessidade de uma abertura por parte da escola ao meio exterior, pensamos que a escola necessita de encontrar novas formas de promover essa envolvência aquando da definição do seu rumo, nomeadamente através de uma abertura aos intervenientes externos na elaboração do PEE. Este procedimento, segundo Estevão (1998), favorece o delinear das ambições, dos fins e dos objectivos que enformam a decisão estratégica da escola e as suas prioridades de desenvolvimento, uma vez que esta se baseia no diagnóstico das suas forças e fraquezas, assim como no estudo da viabilidade do projecto, presente numa abertura ao meio que a envolve. (cit in Costa, 2003).

Também Souza (2003), salientando a importância do PEE, refere que, embora este não represente a solução para todos os problemas da educação, apresenta-se como um instrumento mobilizador de professores, pais, encarregados de educação, alunos e toda a comunidade em geral, favorecendo a sua aproximação e derrubando as barreiras, ainda existentes, entre a escola e a comunidade.

O mesmo será dizer que a escola não pode alhear-se da comunidade que a envolve e das exigências que dela advêm, parando no tempo e fechando-se sobre si mesma. Deve sim, demonstrar-se activa e dinâmica e, no reconhecimento das suas virtudes e constrangimentos, preparar a resposta que melhor serve a escola e a comunidade onde se insere, integrando-se e evoluindo positivamente numa sociedade em constante mudança.

Ancorados no último objectivo específico proposto, pretendemos perceber as características do PEE em vigor. Analisando os dados obtidos, constatamos que na opinião da grande maioria dos docentes e da própria directora, o PEE em vigor corresponde ao projecto da escola – comunidade educativa/ organização escolar. Em contrapartida, aferimos que, à excepção de dois docentes, os restantes e a própria directora não têm dúvidas ao considerarem que o actual PEE não corresponde apenas ao projecto da directora, nem ao projecto dos docentes. Também nas entrevistas é evidenciado o carácter generalista do PEE no sentido de constituir uma referência para toda a escola. Neste sentido, a directora refere que “a escola toda em peso abraçou um só rumo, uma só visão.”

A maioria dos entrevistados destacou algumas mudanças positivas já implementadas, particularmente ao nível da operacionalização dos projectos que

primam pela transparência, pela organização detalhada e pela maior interacção entre as actividades desenvolvidas ao nível geral da escola e ao nível mais específico da sala de aula. Destacam, ainda, o facto de serem já evidentes alterações nas atitudes das crianças.

Quando pretendemos determinar quais as características que, na percepção dos inquiridos e dos entrevistados, caracterizam o PEE em vigor, a concordância nos dados obtidos foi manifesta. Ou seja, a directora e os docentes consideram que este documento assume as características inerentes a um PEE, com excepção daquela que afirma, que o mesmo reflecte a influência fundamental da directora. Destacamos, assim, as características que reuniram maior concordância e portanto as mais evidentes no actual PEE: constrói a identidade da escola; permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; define a estratégia da escola; é um documento de referência que orienta a acção educativa; revela coerência nas diversas actividades escolares; traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos; introduz uma gestão participada; permite a delegação de responsabilidades e promove a autonomia da escola.

Do mesmo modo, todos os inquiridos são unânimes em considerar que o PEE em vigor não reflecte as características não elementares do PEE. Ou seja, não reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola; não expressa apenas a opinião da directora; discordam que o PEE não traduz a realidade da escola; não é apenas um formulário; não representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola; discordam que o PEE é irreal e impraticável; discordam que não tem em conta a totalidade da organização escolar e não apresenta ausência de ambição. Evidenciam, ainda, de forma clara, que o PEE em vigor não é um ritual de fachada, embora, persistam algumas dúvidas quanto ao facto do PEE em vigor, constituir ou não uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano.

Em concordância com a posição apresentada, a maioria dos entrevistados destaca que o PEE em vigor é, acima de tudo, coerente com as necessidades diagnosticadas e que, por isso, pode não reflectir as necessidades de toda a comunidade, mas reflecte, sem dúvida, as necessidades da grande maioria dos seus intervenientes, uma vez que foi a partir deles que essas necessidades foram diagnosticadas.

Para a directora, este PEE constituiu uma vitória para a escola, porquanto se apresenta “um documento claro, de fácil leitura, de fácil compreensão e de fácil implementação. Fácil no bom sentido, ou seja, prático, com qualidade, mas curto.” Na linha de orientação de Barroso (1992) este documento deve *ser claro, sugestivo e eficaz*,

capaz de funcionar como *referência interna* para toda a escola, assim como um *meio de afirmação* para o exterior. E acrescenta que, apesar do seu carácter de orientação geral, deve vocacionar-se para a acção no sentido de a operacionalizar sectorialmente de acordo com a organização interna da escola, traduzindo a expressão “pensar globalmente, para agir localmente”. (cit in Souza, 2003: 57).

Tendo como base os pressupostos anteriormente enunciados, incluímos este PEE na perspectiva de Costa (2003a), na qual este se assume como um *projecto identidade consensual*. O mesmo será dizer que este pressupõe a participação colectiva e activa dos vários intervenientes escolares que se preocupam em construir uma comunidade educativa com a qual se identifiquem. É de salientar que este tipo de projecto não se sujeita aos interesses e estratégias dos actores, mas caminha em função do *processo previamente definido*, onde as *lideranças expressivas*, detentoras de uma capacidade visionária, mostram o caminho a seguir e contribuem para a construção de uma *visão partilhada*. O PEE deverá ser encarado enquanto espaço e tempo de promoção, de relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os seus membros, aspirando a uma maior coesão e à consequente melhoria do funcionamento da escola. (idem).

Integrando o discurso normativo das últimas décadas, o PEE surge na escola como uma referência obrigatória, no contexto do modelo de administração e gestão (Barroso, 2005). Contudo, tendo em conta a perspectiva de Costa (2003a), o PEE, enquanto documento organizacional ao serviço da escola, pressupõe condições essenciais para a sua efectivação, nomeadamente a autonomia, a participação da comunidade e a visão estratégica, consequência de uma liderança forte, condições que na sua maioria estão identificadas nesta escola.

Como podemos constatar a partir dos dados obtidos, é no desenvolvimento do PEE que esta escola define a sua estratégia de acção e a liderança é o seu principal impulsionador.

Contudo, apesar dos esforços protagonizados pela directora para levar a cabo o seu desenvolvimento, apesar da dinâmica implementada na sua construção como resultado do consenso da sua comunidade e apesar da possibilidade de construção de espaços de autonomia presente no enunciado da lei, esta escola continua, segundo a directora, a sofrer as consequências de um controlo protagonizado pela administração regional (SREC) e local (Delegação Escolar). Acrescenta que esta situação, apesar de

todo o trabalho que é desenvolvido, representa um entrave às tomadas de decisão da escola.

Neste sentido, considera que a escola ao “depende constantemente de ordens hierárquicas superiores, sem [possuir] um espaço de autonomia e responsabilização relativamente aos próprios actos, limita em grande escala muitos dos projectos que desenvolve.” Neste enquadramento, a dependência em relação à Delegação Escolar, assim como a desconexão entre as várias Direcções Regionais da SREC, impõem limites e entraves às tomadas de decisão rápidas e necessárias. A este propósito, referimos Pires (2003), quando indica que existe uma “*forte dependência hierárquica das escolas do 1º ciclo face às delegações escolares*” (cit in Teles, 2009: 51).

Nesta ordem de ideias, a directora reforça “a necessidade de alterações a serem implementadas, a curto prazo, relativamente à autonomia e à responsabilização das escolas do 1º ciclo.” A este propósito, Leite e Fernandes referem que a prática tem demonstrado que pressupostos como a *autonomia*, a *participação*, o *trabalho em equipa* e os *dispositivos de operacionalização* do PEE confrontam-se “com medidas de regulação e de controlo fortemente centralizadas que têm inibido o [seu] exercício”. (2007: 55). Também Leite e Fernandes afirmam que a administração tem tomado algumas medidas que embora anunciadas no âmbito da descentralização de poderes, mais não têm sido que medidas caracterizadas por uma *centralidade desconcentrada*, mantendo as escolas dependentes de “decisões externas centrais que conduzem à normalização.” (2007: 59).

Concluimos que, apesar das dificuldades impostas pela diversidade de interesses, de posições e de alguns constrangimentos, esta escola, impulsionada pela acção da directora, consegue movimentar a sua comunidade, particularmente a interna, de forma a construir um PEE que a singulariza e a identifica no meio onde se insere. Esta actuação enquadra-se na perspectiva de Fullan (2003) porquanto, apesar das dificuldades vivenciadas, a eficácia da escola será *medida* pela capacidade de congregar vontades, de *desenvolver um compromisso interno* onde todos os membros da organização se sintam integrados e válidos. Também Grilo (2002) reconhece que apesar das dificuldades com as quais as escolas se debatem, é possível assumir um projecto e executá-lo de forma conseguida, contribuindo como um dos factores essenciais à avaliação positiva do trabalho da escola, aliado à existência de um corpo docente estável e a uma liderança forte que preconize uma gestão pedagógica e administrativa, conduzindo a escola com legitimidade reconhecida.

Considerações Finais

Considerações Finais

O desenvolvimento desta investigação intitulada “Liderança e Projecto Educativo de escola: relações, discursos e práticas”, realizada numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM, prende-se com a ambiguidade com que se depara a escola ao posicionar-se entre a utilização do PEE como uma estratégia na definição da sua lógica de funcionamento e o cumprimento de um decreto cuja obrigação, do exterior para o interior da escola, se impõe. É nesta dicotomia que enquadramos o papel da liderança como primeiro responsável pelo caminho que a escola decide seguir, nessa adaptação constante e diária, e de que forma a sua influência é ou não determinante para a construção deste documento, como matriz para todas as acções veiculadas no processo educativo. Assim, ao longo da investigação procurámos, acima de tudo, reflectir sobre a liderança da directora como reflexo da sua acção e averiguar a sua influência ao longo do processo de desenvolvimento do PEE.

Com este estudo pretendemos responder à seguinte questão: Qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, em conformidade com o(s) seu(s) estilo(s) de liderança? Atendendo a esta questão inicial, perspectivamos como objecto de estudo as práticas da directora da referida escola, fundamentalmente na identificação e análise dos seus estilos de liderança e na sua relação com o processo de desenvolvimento do PEE, invocando as referências teóricas e o estudo empírico. Para responder à problemática levantada, iniciámos o estudo empírico, numa aproximação ao estudo de caso, onde aplicámos um questionário a uma amostra representativa de docentes e à directora, assim como efectuámos entrevistas a um grupo de responsáveis na escola, incluindo a directora. Procurámos descrever e analisar os estilos de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*) desenvolvidos pela directora da escola, através das percepções de todos os inquiridos, assim como descrever a sua implicação ao longo do processo de desenvolvimento do PEE, a partir das percepções de todos os inquiridos e entrevistados. Deste modo, identificámos os estilos de liderança frequentemente utilizados pela directora, aferimos os resultados da sua liderança e caracterizámos a sua acção diária. Na sequência do questionário e das entrevistas, averiguámos a importância que a directora atribui à concretização do PEE, caracterizámos a sua acção no processo de desenvolvimento do mesmo, averiguámos as motivações da escola no desenvolvimento deste documento,

descrevemos quais os intervenientes e os responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento, caracterizámos a sua abrangência em termos das motivações que reflecte e percepcionámos as características do PEE em vigor.

Assim, os conceitos emergentes nesta investigação são os de Projecto Educativo de Escola e o de Liderança, porquanto ambos se assumem como factores determinantes ao desenvolvimento da escola e nos remetem para o estabelecimento de uma correlação entre eles. Deste modo, ao longo do estudo, procurámos determinar o que entendemos por liderança em diferentes contextos, com especial incidência no contexto escolar. Efectuámos, sucinta e diacronicamente, o percurso deste conceito e caracterizámos os estilos de liderança nos quais suportámos a nossa investigação. Contudo, apesar da incidência na definição dos estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*, não descurámos a importância de outros estilos que reflectem diferentes modelos teóricos, salientando, como explicitado na literatura, a não existência de estilos puros de liderança e o facto de não existirem barreiras rígidas entre eles (Lück, 2009). Ou seja, vários estilos aos quais os líderes poderão recorrer dependendo das suas características individuais, das situações e das circunstâncias em que ocorrem os acontecimentos.

Demos também conta dos constrangimentos e algumas ambiguidades que permeiam a acção do líder na escola de hoje, sublinhando que o que este faz com a sua posição de líder formal e com a acção que preconiza, influencia fortemente o caminho que a escola pretende seguir.

Desta forma, fizemos a ponte entre a liderança e o Projecto Educativo de Escola, na qual assumimos a importância fundamental da acção do líder na sua implementação, passível de provocar, por um lado, o seu impulsionamento ou por outro, o seu desvirtuamento.

Para contextualizarmos esta questão, debruçámo-nos sobre o que se entende por projecto, em sentido lato, para depois aludirmos aos projectos em educação, nas suas origens e diferentes concepções. Traçámos o caminho do PEE, em termos de enquadramento legal, para melhor compreendermos o contexto do seu aparecimento, quer nos vários documentos legais quer nos modelos de administração e gestão das escolas. Depois, numa vertente mais prática aludimos às questões que presidem à sua elaboração, na tentativa de melhor compreendermos os meandros do seu desenvolvimento. Posteriormente, fizemos referência às resistências e ambiguidades, desvios e armadilhas que, ao longo do seu processo de desenvolvimento, podem

ocorrer, conduzindo-nos às suas imagens organizacionais, numa reflexão sobre os vários caminhos possíveis. Finalmente, referimos os requisitos organizacionais essenciais ao seu desenvolvimento, nomeadamente a autonomia, a participação, a liderança e a estratégia.

Os resultados da investigação permitem-nos responder aos objectivos inicialmente delineados e remetem-nos igualmente para o objectivo geral, assim como para a grande questão colocada.

Deste modo, na opinião de todos os inquiridos, a directora da escola exerce frequentemente uma liderança transformacional, bem como apresenta muitas vezes comportamentos de liderança transaccional. É, igualmente, considerada pelos entrevistados como uma líder que exerce uma liderança democrática e emocional, fortemente suportada nas relações interpessoais, na base da confiança, do respeito e da consideração pelos seus colaboradores.

A partir dos dados da investigação, depreendemos que a função de liderança desta directora assume diferentes estilos tendo em conta as suas características pessoais e o contexto em que ocorrem as situações. Os resultados da sua liderança caracterizam-se frequentemente por comportamentos de satisfação e eficácia, revelando o reconhecimento dos seus seguidores perante a sua liderança e a sua capacidade de responder às necessidades da escola.

É também possível afirmar que a directora actua em conformidade com o discurso que preconiza, porquanto os dados obtidos revelam que a mesma assume maioritariamente os comportamentos da liderança transformacional referentes às áreas de influência idealizada e de motivação inspiracional. A líder constitui-se, assim, num modelo de liderança a seguir, respeitado e admirado pelos seus seguidores. Revela também capacidades para transmitir significados e propor desafios perante as tarefas a realizar de forma a motivar e a inspirar os elementos da escola.

Na liderança transaccional exerce principalmente os comportamentos inerentes à área da recompensa contingencial, cuja acção se caracteriza pela definição clara das tarefas e dos objectivos a atingir pelos seguidores, assim como das recompensas materiais ou psicológicas pelo esforço prestado. Recompensas que funcionam como promotoras da melhoria do desempenho individual e grupal.

Caracterizada pela liderança anteriormente descrita, a postura da directora perante a concretização do PEE enquadra-se na mesma linha de actuação. Assim, para além de lhe atribuir muita importância, é também uma impulsionadora do mesmo

porquanto promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento deste documento, assim como facilita os processos de inovação e mudança. A própria directora corrobora todas estas afirmações salientando que, em primeiro lugar, cria uma visão de futuro.

Também a sua actuação ao longo do processo de desenvolvimento do PEE é significativa. Assim, a elaboração deste documento conta com a sua participação activa, cujos comportamentos mais frequentes prendem-se com a delegação de responsabilidades, com a orientação e com a supervisão. Dados que traduzem igualmente os comportamentos dos estilos de liderança que preconiza. Contudo, assume também, com muita frequência, outros comportamentos, ao longo deste processo, dos quais destacamos: a promoção da participação de toda a comunidade educativa, em detrimento de chamar a si a exclusiva responsabilidade perante a concretização do documento; o estabelecimento da necessidade do debate e do diálogo, favorecendo o consenso; e a motivação como garante da realização das tarefas.

Concluimos que esta directora não só é uma impulsionadora do PEE mas também se envolve em todo o processo do seu desenvolvimento delegando, assumindo responsabilidades e supervisionando todas as suas fases. A sua acção é considerada fundamental pela dinâmica que institui a todo o processo, pelo entusiasmo, pelos desafios que coloca no trabalho a efectuar e pelas características pessoais de liderança que detém, das quais destacamos a sua predisposição natural para a liderança, a sua capacidade de trabalho e de organização, a sua entrega e dedicação, a promoção da envolvimento e da valorização das pessoas e o apoio que presta particularmente perante algumas fragilidades.

Constatámos também, que toda a escola reconhece a importância da elaboração do PEE. Apesar de alguns elementos se sentirem pressionados para fazer cumprir o decreto, a grande maioria justifica a sua elaboração como um documento capaz de fazer face às necessidades sentidas na escola, porquanto este permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino, permite definir a estratégia da escola e permite igualmente a definição da sua política educativa.

Concluimos assim, que a necessidade sentida pela escola de elaborar um documento orientador da sua acção educativa⁶³ sobrepõe-se à sua imposição legal, representando a referência que suporta toda a actividade na escola, traduzida nos

⁶³ Ver anexo IX (PEE: enunciado de Missão).

valores, nas intenções (Missão), nas necessidades e aspirações (Visão) da sua comunidade, nomeadamente a interna.

Quanto à dinâmica instituída nesta escola no processo de desenvolvimento do PEE, podemos afirmar que se encontra suportada no envolvimento da sua comunidade, no trabalho em equipas e na delegação de responsabilidades. Contudo, relativamente à fase diagnóstica (1ª fase), embora toda a comunidade seja apontada como interveniente, restam algumas dúvidas quanto à envolvência da comunidade educativa externa (comunidade envolvente) neste processo. Por outro lado, a comunidade educativa interna (comunidade escolar) constituiu-se, sem dúvida, um dos seus intervenientes por excelência.

Encontrámos na directora a necessidade da procura do consenso, presente no debate colectivo, que caracteriza toda a sua dinâmica ao longo do processo de desenvolvimento do PEE. Constatámos as práticas de distribuição da sua liderança, dando espaço às lideranças intermédias, que representam as estruturas de gestão intermédia. Estas, apesar de não estarem consignadas no modelo de administração e gestão das escolas do 1º ciclo, estão previstas no RI da escola e reflectem a dinâmica instituída, não só no desenvolvimento do PEE, mas igualmente na constituição de várias equipas de trabalho específicas para determinadas actividades ou projectos.

Apesar da existência de alguma contradição nas respostas dos inquéritos, concluímos que o espaço cedido às lideranças intermédias constitui uma das formas efectivamente utilizadas, por esta escola, para a promoção do envolvimento de todos os intervenientes na grande tarefa da gestão que a directora pretende ver participada.

A equipa coordenadora do PEE é considerada a principal responsável pela sua elaboração, embora outros intervenientes colaborem ao longo do processo, nomeadamente a própria directora, um grupo de docentes, equipas de trabalho por áreas de actividade e por ano de escolaridade e grupos representativos da comunidade.

Aferimos igualmente que o actual PEE expressa as ambições da comunidade educativa interna (comunidade escolar), sendo evidente a escassa abrangência relativamente à comunidade educativa externa (comunidade local). Contudo, é significativa a interacção entre a escola e a comunidade local por ocasião de algumas iniciativas e actividades.

Porém, a análise dos dados deixa antever que a necessidade de um maior envolvimento da comunidade local na escola faz-se sentir, faltando ceder-lhe algum espaço aquando da definição do seu rumo. Uma tarefa complexa mas que certamente se

concretizará, uma vez que a prática tem demonstrado que as relações mutuamente estabelecidas são positivas.

É também evidente que o PEE em vigor corresponde ao projecto da escola – comunidade educativa/ organização escolar, assumindo-se como uma referência para a mesma, porquanto a sua construção se efectiva, sobretudo a partir da sua comunidade interna.

Das especificidades referidas na caracterização do PEE, pode considerar-se que este se destaca pela possibilidade de construção da identidade da escola; pela procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; pela definição da estratégia da escola; por tratar-se de um documento referência que orienta a acção educativa; pela coerência que imprime nas diversas actividades escolares; e pela tradução das potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos.

Destaca-se, também, o facto do actual PEE, não reflectir a influência fundamental da directora. Assim, depreendemos que apesar da sua acção fundamental ao longo do processo de desenvolvimento do PEE, fica claro que este não expressa apenas a sua opinião. Característica, também evidenciada, uma vez que, o actual PEE é considerado um promotor dos valores comuns à comunidade e uma forma de assinalar a gestão participada e a delegação de responsabilidades. Aspectos, igualmente reforçados, quando é assegurado claramente que o PEE não é um ritual de fachada.

O PEE é, ainda, percebido como um documento assumidamente coerente com as necessidades diagnosticadas, que apesar de não reflectir as necessidades de toda a comunidade educativa, reflecte sem dúvida as necessidades dos intervenientes neste processo, ou seja, a comunidade educativa escolar.

Deste estudo, emerge também o consenso, quase sempre verificado nas diversas questões, entre directora, docentes e entrevistados. Embora nos tenhamos deparado com algumas contradições entre os dados obtidos no inquérito e algumas das opiniões expressas nas entrevistas, não restam dúvidas quanto à satisfação manifesta por todos, relativamente à directora da sua escola. Destaca-se a sua acção fundamental no desenvolvimento do PEE, considerado por sua vez, imprescindível na definição do caminho a seguir.

Ocorre ainda, dos dados obtidos, que não obstante a escassa autonomia cedida a esta escola do 1º ciclo e os entraves que dela advêm e que, segundo a sua directora, põem muitas vezes em risco o bom desempenho pedagógico e organizacional da escola, o PEE constitui a oportunidade para a escola definir a sua identidade, construir os

espaços possíveis de autonomia e preparar com a comunidade escolar a resposta da escola face aos desafios que enfrenta diariamente.

Assim, o papel exercido pela líder não se restringe a funções meramente burocráticas, típicas de uma representante local da administração central, mas assume efectivamente uma função de liderança, capaz de convergir os vários interesses numa única direcção.

Deste modo, deparamo-nos com uma escola muito impulsionada pela sua directora que, apesar da sua dependência perante a SREC e a Delegação Escolar, a quem recorre frequentemente pela imposição hierárquica que representam na tomada de decisões, tenta simultaneamente imprimir uma dinâmica desafiadora e responsável na base autónoma que pretende construir. É através do seu PEE que, fugindo à obrigação imposta pela lógica da normatização iminente, tenta construir a sua autonomia, desenvolver a sua democracia interna e reforçar o seu papel cívico e comunitário, permitindo aumentar a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu trabalho, implicar a participação da comunidade escolar na definição do rumo da escola, agregando princípios e optimizando a planificação que orienta o seu funcionamento, perspectivando determinados resultados.

Para, finalmente, respondermos à grande questão colocada no início do estudo, concluímos que a directora da escola exerce uma influência fundamental no processo de desenvolvimento do PEE, que traduz os estilos de liderança que preconiza diariamente, nomeadamente comportamentos de liderança transformacional e transaccional.

Assim, a sua acção determinante, caracterizada essencialmente pelo sentido de missão que a conduz, mas também por algum controle, assegura o cumprimento do que em comunidade escolar é debatido e decidido, faz do PEE o instrumento de gestão, de planificação e de definição da sua política educativa que, em consonância com o Sistema Educativo, singulariza esta escola pela dinâmica que institui.

A acção desta directora apresenta-se fundamental, não só pelas características que apresenta na sua acção diária, mas principalmente pelo seu envolvimento no processo de desenvolvimento do PEE. Desde a promoção de uma consciência colectiva, quanto à importância fundamental do PEE no desenvolvimento da escola, passando pelo envolvimento da comunidade interna no diagnóstico da situação real da mesma, até à afirmação do caminho a seguir, o seu papel é preponderante.

Assim, embora não usufrua da autonomia desejada, o PEE caracteriza, sem dúvida, a expressão da autonomia possível e representa a visão e a estratégia

encontradas em comunidade escolar, traduzindo as suas potencialidades no desenvolvimento do sucesso dos seus alunos.

Recomendações

Recomendações

A escola, ao construir o PEE, pode assumir por um lado, a autonomia que lhe é reconhecida, como instituição, no desenvolvimento de um processo de identidade, que a caracteriza no meio onde se insere ou, por outro, pode dar apenas cumprimento a uma imposição decretada não introduzindo qualquer mudança na escola.

Importa, assim, que a escola faça a distinção entre o projecto elaborado por decreto e o projecto elaborado pela oportunidade de “institucionalmente, (de)marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re)organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve.” (Formosinho, 2000: 123).

Ao líder formal, como primeiro responsável pela escola, cabe congregar esforços e interesses em torno de metas comuns, apesar das ambiguidades que permeiam as suas práticas. É no posicionamento da liderança, perante o PEE, que se caracteriza a dinâmica de cada escola no seu desenvolvimento.

A relação estreita que se estabelece entre liderança e PEE pode traduzir a forma como a escola actua face às competências que lhe estão atribuídas, assim como a forma como gere a sua autonomia na relação que estabelece com a administração central. Pode igualmente possibilitar a criação de um sentido de pertença e identidade com a escola, ao promover a sua imagem pública e a definição de uma política educativa local.

No entanto, pode representar apenas o cumprimento de uma imposição decretada, que não encontra na escola o espaço necessário à implementação da mudança, nem ao envolvimento da sua comunidade, sendo apenas encarado como um instrumento de controlo pela administração central, que entende a escola como um serviço público centralizado.

O posicionamento da líder da escola em estudo reflecte a dinâmica que caracteriza a acção da escola, assim como a sua capacidade de resposta perante os problemas que enfrenta e perante as necessidades que surgem.

A importância que a líder atribui ao PEE, a dinâmica que implementa em torno do seu desenvolvimento, a motivação que é capaz de proporcionar, a responsabilização que distribui, o espaço que cede às lideranças intermédias, a constante organização do trabalho, a promoção do trabalho em equipas e o exemplo de liderança que preconiza, constituem factores fundamentais ao envolvimento da comunidade escolar no processo de construção participada que o PEE representa e na responsabilização colectiva das opções assumidas e que caracterizam a escola.

Tratando-se de um estudo de caso, é inviável generalizar os dados obtidos. Contudo, esta investigação, ao permitir conhecer particularmente a realidade da escola em estudo, possibilita um maior conhecimento da realidade e abre espaço para futuras investigações.

Assim sendo, com a realização desta investigação, pretendemos não só aprofundar os nossos conhecimentos perante a problemática em estudo, mas igualmente levar a instituição estudada, a líder e todos os seus colaboradores a reflectirem sobre os resultados obtidos. Pretendemos que estes transportem novas propostas de análise, reflexão e concretização quanto ao desempenho da escola perante os seus alunos, a sua comunidade escolar e o meio onde se insere.

Em futuras investigações sobre esta temática seria muito interessante abranger a comunidade educativa local (delegação escolar, autarquias), assim como outros intervenientes na dinâmica escolar nomeadamente os alunos, um número superior de pais e outros colaboradores cuja pertinência se justificasse. Seria também muito enriquecedor efectuar observações directas em contexto escolar, de modo a obtermos um conhecimento do contexto real.

Partindo da investigação realizada e dos dados nela obtidos, poderíamos definir para estudos futuros, de modo a complementar o presente trabalho, os seguintes objectivos:

- Descrever as fases de desenvolvimento do PEE;
- Reflectir sobre as mudanças implementadas a partir da operacionalização do PEE;
- Averiguar os procedimentos de abertura da escola à comunidade local;
- Caracterizar a disponibilidade da comunidade local na definição do rumo da escola;
- Percepcionar a influência da cultura e do clima de escola no PEE;
- Definir especificamente as funções das lideranças intermédias;
- Caracterizar os estilos de liderança preconizados pelas lideranças intermédias.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- ALBARELLO, L. (2005). “Recolha e Tratamentos Quantitativos dos Dados de Inquéritos”. In L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Gradiva. pp. 48 - 83.
- ADELINO, J. (2006). “A Autonomia Das Escolas”. In A. Moreira et al. *Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 259-263.
- ALVES, J. M. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo Das Escolas*. 3ª edição. Edições Asa.
- AMARAL, A. (2006). “A Autonomia Das Escolas”. In A. Moreira et al. *A autonomia das escolas: Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 57 – 61.
- AVOLIO, B. J. & BASS, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sample Set*. Third Edition. Mind Garden.
- BARROSA, B. (2008). *O Meu Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Edições Nova Gaia.
- BARROSO, J. (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. In R. Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2000). “Autonomia das Escolas: da Modernização da Gestão ao Aprofundamento da Democracia”. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 165-181.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- BARROSO, J. (2006). “A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política”. In A. Moreira et al. *A autonomia das escolas: Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 23-45.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. 3ª edição. Editora Gradiva.
- BENTO, A (2008). “Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).
- BILHIM, J. A. (2006). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. 5ª edição. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.(1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- BOLÍVAR, A.(2007). “Um Olhar Actual Sobre A Mudança Educativa: Onde Situar Os Esforços de Melhoria?” In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. 1ª Edição. Edições Asa. pp. 15-50.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? - Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora
- CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CARVALHO, A; ALMEIDA, L.; AFONSO, M. & ARAÚJO, E. (1993). *A Construção Do Projecto De Escola*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora.

- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, J. (2005). *Organizações Não Lucrativas: Aprendizagem Organizacional, Orientação de Mercado, Planeamento Estratégico e Desempenho*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2007). “Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*: Um Estudo Exploratório Sobre Os Gestores Escolares Com Base no MLQ”. In J. Sousa e C. Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA. pp. 141-154.
- CHIAVENATO, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- COSTA, J. A. (1994). *Gestão Escolar: Participação – Autonomia – Projecto Educativo Da Escola*. Educação Hoje. 3ªedição. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (2000). “Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais Num Olhar Cruzado Sobre as Escolas”. In J.A. Costa; A. Mendes & A. Ventura. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 15-31.
- COSTA, J. A. (2003a). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. 2ªedição. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- COSTA, J. A. (2003b). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ªedição. Edições Asa.
- CRUZ, A. et. al. (2001). *Da Viagem Ao Projecto... Projecto Para Outras Viagens!*. 1ªedição. Porto: Edições Asa.
- DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Coleção em

- Foco. 1ª Edição. Edições Asa.
- DRUMMOND, V. S. (2007). *Confiança e Liderança nas Organizações*. São Paulo: Thomson Learning Edições.
- ESTEVÃO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Braga: Universidade do Minho: IEP/CEEP.
- FALCÃO, M. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar: Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. 1ª edição. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J; FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas E Autonomia Das Escolas*. 1ª Edição. Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). “Autonomia, Projecto e Liderança”. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-238.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Edições Asa.
- GOLEMAN, D; BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2007). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. 3ª Edição. Editora Gradiva.
- GOMES, J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a Sua Influência na Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- GRILO, M. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. 1ª Edição. Oficina do Livro.
- GUERRA, M. S. (2002a). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Edições Asa.

- GUERRA, M. S.(2002b). *Os Desafios da Participação: Desenvolver a Democracia na Escola*. Porto Editora.
- GUERRA, I. C.(2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. 1ªedição. Estoril: Príncipia Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ªedição.Lisboa: Edições Sílabo.
- JESUÍNO, J. (2005). *Processos de Liderança*. 4ª Edição. Livros Horizonte.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2007). “A Organização Das Escolas Por Agrupamentos: De Uma Autonomia Prometida A Uma Prática Comprometida”. In C. Leite e A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. 1ªedição. Edições Asa. pp. 54-72.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. 2ª Edição. Cortez Editora.
- LÜCK, H. (2009). *Liderança Em Gestão Escolar*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola: Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. 1ªedição. Instituto de Inovação Educacional.
- MACHADO, J. P. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 7ªedição. Livros Horizonte.
- MALAGUZZI, L. (1991). *La Integración de la Diversidad. Contexto Social Dónde se Produce, em Infancia*. Barcelona, nº 6.

- MAROY, C. (2005). “A Análise Qualitativa de Entrevistas”. In L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Gradiva. pp. 117 - 155.
- MARTINS, G.O. et al. (2006). “Autonomia Das escolas: Enquadramento e Conceitos”. In A. Moreira et al. *A autonomia das escolas: Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 49 – 51.
- MENDES, J. (1994). *Introdução Ao Estudo Do Direito*. Lisboa: PF.
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Lisboa: Edições Asa.
- MENDONÇA, A. e BENTO, A. V. (2009). “As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: Redesenhar do Ensino no 1º Ciclo de um Novo Modelo Educativo”. In *actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*.
- NYE, J. S. Jr. (2009). *Liderança e Poder*. 1ª Edição. Editora Gradiva.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar: Relatório da Disciplina de Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, A. (1995). *As Organizações Escolares Em Análise*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- NUNES, A. (2000). “O projecto Educativo de Escola no Projecto de uma Escola Aprendente”. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 239-247.
- OCDE. (2001). *New School Management Approaches*. Paris: OCDE Publications.

- PERRENEUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Edições Asa.
- PESTANA & GAGEIRO. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINO, A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill .
- REVEZ, M.H. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- RUQUOY, D. (2005). “Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador”. In L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Gradiva. pp. 84-116.
- SAINT-GEORGES, P. (2005). “Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económico, Social e Político”. In L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Gradiva. pp. 15-47.
- SANCHES, M. F. C. (2000). “Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. Universidade de Lisboa”. In J.A. Costa; A. Mendes & A. Ventura. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 45-62.
- SANTOS, M. (2006). “O Exercício da Autonomia no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz”. In A. Moreira et al. *A Autonomia das Escolas: Textos Da Conferência Internacional A Autonomia Das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 63-87
- SERGIOVANNI, T.J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar: Uma teoria para a Comunidade Escolar; a Base da Liderança Escolar; o Progresso Docente e as Escolas como Centros de Investigação*. 1ª Edição. Edições Asa.
- SERGIOVANNI, T.J. (2004b). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas*

e Responsabilidade Pessoal nas Escolas. 1ª Edição. Edições Asa.

SOUSA, M. J. (2000). *O Professor Como Pessoa*. Edições Asa.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação Com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

TAVARES, M. M. (2004). *Desenvolvimento Organizacional: Gerir as Organizações em Tempo de Mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Editora McGraw Hill de Portugal.

YIN, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.

YIN, R. K. (2005). *Estudo De Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Revistas

- AFONSO, A. (1995). O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Liberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-88.
- COSTA, J. A. (2004). Construção De Projectos Educativos Nas Escolas: Traços De Um Percorso Debilmente Articulado. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. Vol. 17, 002, 85-114.
- TRIGO, J. R. & COSTA, J. A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção dos Valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. Vol.16, 61, 561- 582.
- ESTEVÃO et al. (1996). Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma análise de Projectos Educativos, Planos de Actividade e Regulamentos Internos. *Revista Portuguesa de Educação – JEP – Universidade do Minho*. 23-27.

Sítios da Internet

BARRETO, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola: Estudo de Caso sobre o Presidente de um Agrupamento*. Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Administração e Políticas Educativas. Universidade de Aveiro. Retirado em Março, 2010, de <http://biblioteca.sinbad.ma.pt/teses/2009001318>

COSTA, J. A. (2003c). *Projecto Educativo das Escolas: um Contributo para a Sua (des) construção*. Ed. Soc., Campinas, Vol 24, 85, 1319 – 1340. Artigo Científico. Retirado a 09 de Maio, 2008, de <http://www.cedes.unicamp.br>

Direcção Regional de Estatística da Madeira – Censos 2001, retirado em Março 2010, de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Censos2001/Censosq1.htm , de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Censos2001/Censosq2.htm e de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Censos2001/Censosq4.htm

SOUZA, H. (2003). *Processos de Construção do Projecto Político Pedagógico*. Mestrado Internacional em ciências da educação: um estudo na EFA do PACUI. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de ciências e tecnologia e Université François Rabelais de Tours: Departement dès Sciences de L` Education et de la Formation. Retirado a 26 de Setembro, 2009, de <http://hdl.handle.net/10362/401>

STEWART, I. (2006). Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue, 54, June 26, 2006. By CJEAP and the authors. *Transformacional Leadership: Na evolving concept examined throught the Works of Burns,Bass, Avolio and Leithwood*. University of Winnipeg. Retirado a 17 de Março, 2010, de <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/stewart.html>

CANASTRA, F. & MOURA, R. (1999). O Novo Regime de Administração e Gestão Escolar: a Sua Implantação (excerto da versão integral). Retirado a 27 de Novembro, 2009, de <http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>

MARTINS, V. (2003). *Para um Projecto Educativo*. Millenium, Revista do ISPV, 27 – Abril 2003. Retirado a 04 de Janeiro, 2010, de <http://www.ipv.pt/millenium>

Dissertações

- ALVEZ, A. (2009). *Estilo de Liderança da Líder do Conselho Executivo numa Escola Básica dos 2º e 3º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira*. Madeira: Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Administração Educacional).
- FERREIRA, M. (2001). *Liderança – Satisfação: Problemática da Chefia Operacional de um Hospital*. Açores: Universidade dos Açores. (Dissertação de Mestrado).
- TELES, C. (2009). *Percursos de Liderança (s) nas Escolas: entre Desafios e Limitações. Estudo nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Madeira: Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da educação. (Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Administração Educacional).
- SANTOS, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. (Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular).

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 735 – A/ 74, de 21 de Dezembro (Modelo de administração das escolas preparatórias e secundárias que traduz a tentativa de *normalização* da vida democrática das mesmas e que *regula os órgãos de gestão*).
- Despacho n.º 40/ 75, de 18 de Outubro (Diploma legal que aperfeiçoa o modelo de administração vigente que serviu de base ao funcionamento do conselho escolar e estabeleceu os princípios, na linha da gestão democrática, considerados aplicáveis até 1977 no 1º ciclo do ensino básico).
- Constituição da República Portuguesa (Publicada a 02 de Abril de 1976 com entrada em vigor a 25 de Abril de 1976).
- Decreto-lei n.º769 – A/ 76, de 23 de Outubro (Modelo de administração e gestão das escolas públicas Portuguesas não superiores – *modelo da gestão democrática das escolas*).
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro (define as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar).
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de Fevereiro (Diploma que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 172/ 91, de 10 de Maio (Diploma que estabelece o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Decreto Legislativo Regional n.º 17/ 92/ M, de 30 de Abril (Adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 43/ 89, de 03 de Fevereiro que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).

-
- Circular n.º 4/ 93, de 23 de Julho (Esboça a tentativa na atribuição de funções no 1º ciclo, conferindo competências de gestão pedagógica e administrativa ao conselho escolar e a direcção da escola ao director de escola).
 - Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro (Incorpora alterações à LBSE).
 - Decreto-Lei n.º 115 – A/ 98, de 04 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
 - Portaria n.º 133/ 98, de 14 de Agosto (define o regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro para as escolas do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira).
 - Lei n.º 24/ 99, de 22 de Abril (altera o Decreto-Lei n.º 115 – A/ 98, de 04 de Maio).
 - Decreto Legislativo Regional n.º 4/ 2000/ M, de 31 de Janeiro (Adapta o Decreto-Lei n.º 115 – A/ 98, de 04 de Maio e define o Modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos na Região Autónoma da Madeira).
 - Decreto Regulamentar Regional n.º 8/ 2001/M, de 12 de Maio (Aprova a Lei Orgânica da Secretaria Regional de Educação).
 - Despacho n.º 37/2002, de 18 de Abril (Regulamenta a Liga de Pais que é o órgão responsável pela definição orientadora dos recursos, económicos ou géneros, doados pelos Pais/Encarregados de Educação para as Actividades de Enriquecimento/ Complemento Curricular e do Pré-escolar).
 - Portaria n.º 110/ 2002, de 14 de Agosto (Revoga a Portaria n.º 133/ 98, de 14 de Agosto e define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro da Região Autónoma da Madeira).

-
- Despacho n.º 43/2003, de 20 de Junho (Despacho que aplica às escolas dos ensinos básico e secundário públicas, particulares e cooperativas com contratos simples, de associação, acordos de cooperação e contratos-programa da Região Autónoma da Madeira, e às diferentes modalidades de ensino nelas ministradas, e estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento das escolas e na constituição de turmas).
 - Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto (segunda alteração à LBSE).
 - Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/M, de 24 de Abril (Regula o concurso para selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma da Madeira).
 - Despacho n.º 13/2006, de 29 de Maio (Reajusta as regras e princípios orientadores determinadas pela implementação do Despacho n.º 17 387/2005 (2.ª série) de 12 de Agosto, a nível nacional, assim como atende à experiência colhida a nível regional através do regime transitório constante do Despacho n.º 99/2005, de 7 de Outubro que estabelece regras e princípios orientadores a observar em cada ano lectivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação e dos ensinos básico e secundário, assim como define as orientações para a organização e programação das actividades educativas que proporcionem aos alunos do ensino básico o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente).
 - Decreto Legislativo Regional n.º 21/ 2006/ M, de 21 de Junho (altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/ 2000/ M, de 31 de Janeiro e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).
 - Ofício Circular n.º 26/ 2007, de 31 de Agosto (DRAE - Direcção Regional de Administração Educativa: *Orientações para a realização do processo eleitoral para o Director das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*).

- Decreto Legislativo Regional n.º 6/ 2008/M, de 25 de Fevereiro (Estatuto da Carreira Docente da RAM).
- Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Anexos

Anexo I

Anexo I – Autorizações para a realização da Investigação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE de Machico

EXMA. SENHORA
DRA. MARIA DA PAZ REIS SPÍNOLA
RUA INFANTE D. HENRIQUE, Nº 49
9200-123 MACHICO

1911/5

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

27/11/09

Proc. 5.79/09

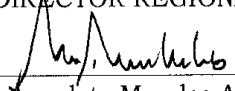
07. DEZ 2009

ASSUNTO: **Autorização – Aplicação de questionário – Estudo “Liderança e Projecto Educativo de Escola: que influências”**

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação do questionário aos docentes sobre o tema referido em epígrafe, com a condição do pedido ser operacionalizado junto da Direcção da EB1/PE de Machico.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alyes)



Região Autónoma da Madeira
Governo Regional
Secretaria Regional de Educação e Cultura



Excelentíssima Senhora
Maria da Paz dos Reis

Sua referência

Nossa referência
Ofício nº97


Data
03-12-2010

Assunto: Questionário aos Docentes e Encarregados de Educação da EB1 com P/E de Machico

Relativamente ao assunto em epígrafe, informo Vossa Excelência que não verifico nenhum inconveniente.

Com os melhores cumprimentos,

A Directora


(Sandra Maria Fernandes de F. Gouveia)

Anexo II

Anexo II – Questionário dirigido à directora



Inquérito por Questionário

O presente questionário destina-se à directora da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, tendo como objectivo determinar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da escola (PEE), em conformidade com o seu estilo de liderança.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada e os dados obtidos servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

O questionário encontra-se dividido em três partes:

- I- Os seus dados pessoais e profissionais;
- II- Descrição do seu desempenho na instituição onde exerce funções;
- III- Descrição da sua influência no processo de desenvolvimento do PEE.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

I Parte

Os seus dados pessoais e profissionais.

- 1- **Género** Masculino
- Feminino
- 2- **Idade** Até 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 ou mais
- 3- **Qual o seu vínculo profissional?**
- Contratado
- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de escola
- 4- **Qual o seu tempo de serviço?**
- < ou igual a 5 anos
- 6 a 15 anos
- 16 a 24 anos
- 25 anos ou mais

5- Tempo de serviço ininterrupto nesta escola: _____

II Parte

Descrição do seu desempenho na instituição onde exerce funções

As questões seguintes consistem em trinta e quatro itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa à sua actuação como directora da escola.
Responda a cada afirmação de acordo com a seguinte escala, escolhendo **apenas uma** resposta para cada item.

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

6- Como directora da escola:

1.	Desenvolvo acções de recompensa face ao esforço dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflecto sobre situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5
4.	Focalizo a minha atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios às regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar.	1	2	3	4	5
6.	Motivo os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
7.	Congrego perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5
8.	Apuro quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguardo até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados.	1	2	3	4	5
11.	Actuo de forma a inspirar respeito por mim.	1	2	3	4	5
12.	Procuo alhear-me quando surgem assuntos mais complexos;	1	2	3	4	5
13.	Procuo manter-me informada sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
14.	Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc).	1	2	3	4	5
15.	Na minha relação com os outros, encaro-os como pessoas e não apenas como membros do grupo.	1	2	3	4	5
16.	Demonstro pelas minhas acções que só actuo quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Mostro a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar.	1	2	3	4	5
18.	Dedico a minha atenção em detectar erros e falhas, estando disponível em ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Demonstro acreditar que enquanto as coisas funcionam não se devem alterar.	1	2	3	4	5
20.	Inspiro optimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focalizo a minha atenção nas falhas face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Evito tomar decisões.	1	2	3	4	5
23.	Atendo eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
24.	Demoro a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
26.	Exprimo satisfação quando os outros correspondem às minhas expectativas e aos objectivos.	1	2	3	4	5

27.	Ultrapasso os meus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
28.	Trabalho com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
29.	Ajudo os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
30.	Estou ausente quando precisam do meu apoio.	1	2	3	4	5
31.	Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
32.	Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão comum na escola.	1	2	3	4	5
33.	Apresento de forma clara as recompensas que irei dar aos outros pelos objectivos alcançados.	1	2	3	4	5
34.	Actuo apenas quando os problemas se agravam.	1	2	3	4	5

Adaptado de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004) e de Castanheira e Costa (2007)

III Parte

Descrição da sua influência no processo de desenvolvimento do PEE.

Assinale os factores que considera terem mais influência na elaboração do PEE da sua escola, classificando-os de 1 a 5 por ordem de importância, sendo que **1**= factor **mais** importante e **5** = factor **menos** importante.

7- A escola elabora o PEE:

- 7.1 Para dar cumprimento a uma determinação legal;
- 7.2 Porque sente a necessidade de definir a sua política educativa;
- 7.3 Porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;
- 7.4 Porque define a estratégia da escola;
- 7.5 Por imposição da directora.

8- Considera que como directora da sua escola é uma impulsionadora do PEE?

(Assinale com uma **cruz a resposta** que considera correcta)

8.1 Sim

8.2 Não

8.3 Se respondeu afirmativamente seleccione as duas opções que considera mais relevantes para justificar a sua resposta:

- 8.3.1 Promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE;
- 8.3.2 Define a constituição da equipa responsável pelo processo de elaboração do PEE;
- 8.3.3 Preocupa-se em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE;
- 8.3.4 Exerce uma autoridade negociada;
- 8.3.5 Cria uma visão de futuro;
- 8.3.6 Facilita os processos de inovação e mudança.

Nas questões seguintes, assinale com uma **cruz todas** as respostas que considera correctas.

9- Quem foram os intervenientes, na fase de diagnóstico/ reflexão da situação real da escola e do seu contexto (1ª fase do processo de elaboração do PEE)?

- 9.1 Somente a directora da escola;
- 9.2 A equipa coordenadora do PEE;
- 9.3 A totalidade dos docentes;
- 9.4 Toda a comunidade educativa;

- 9.5 Grupos representativos da comunidade educativa;
- 9.6 Apenas alguns elementos escolhidos pela directora sem procederem à auscultação da restante comunidade;
- 9.7 Não sei;
- 9.8 Outro (s): _____.

10- Quem se responsabilizou pelo processo de elaboração do PEE?

- 10.1 Somente a directora da escola;
- 10.2 A equipa coordenadora do PEE;
- 10.3 A totalidade dos docentes;
- 10.4 Grupos representativos da comunidade educativa;
- 10.5 Toda a comunidade educativa;
- 10.6 Apenas alguns elementos escolhidos pela directora;
- 10.7 Não sei;
- 10.8 Outro (s): _____.

11- Que papel assumiu no processo de elaboração do PEE?

- 11.1 Supervisão;
- 11.2 Delegou responsabilidades;
- 11.3 Participou activamente;
- 11.4 Deu apoio apenas quando solicitada;
- 11.5 Elemento integrante da equipa responsável;
- 11.6 Demitiu-se do processo;
- 11.7 Protagonizou o processo.

Classifique de 1 a 9 os itens que se seguem, sendo que **1= mais** frequente e **9 = menos** frequente.

12- Como caracteriza a sua actuação no processo de desenvolvimento do PEE?

- 12.1 Promove a participação de toda a comunidade educativa;
- 12.2 Promove a reflexão do corpo docente;
- 12.3 Estrutura o debate sem esvaziar o seu sentido;
- 12.4 Faz intervenções esclarecedoras;
- 12.5 Faz intervenções reguladoras;
- 12.6 Está aberta a sugestões de melhoramento;
- 12.7 Partilha a liderança, dando espaço às lideranças intermédias;
- 12.8 Mobiliza compromissos e esforços conjuntos;
- 12.9 Assume o PEE como da sua exclusiva responsabilidade.

Nas questões seguintes, assinala com uma **cruz a resposta** que considera correcta.

13- Em termos globais, como classifica a sua colaboração no processo de desenvolvimento do PEE?

- 13.1 Fundamental;
- 13.2 Dispensável;
- 13.3 Indiferente.

13.4 Porquê? _____

 _____.

14- Considera que o PEE em vigor na sua escola corresponde:

- 14.1 Ao projecto da directora;
- 14.2 Ao projecto da escola - comunidade educativa/ organização escolar;
- 14.3 Ao projecto dos docentes;
- 14.4 A um somatório de projectos;
- 14.5 A uma mera formalidade.

15- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?

(Assinale com uma **cruz todas** as opções que considera correctas.)

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 15.1 Pais / Encarregados de Educação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.2 Autarquias; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.3 Associações culturais, recreativas e desportivas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.4 Empresas locais; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.5 Outras entidades públicas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.6 Alunos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.7 Professores; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.8 Não docentes; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.9 Directora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

As afirmações seguintes têm como objectivo caracterizar o PEE. Responda a cada uma delas de acordo com a seguinte escala, escolhendo **apenas uma** resposta para cada item.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

16- O PEE da sua escola:

1.	Constrói a identidade da escola;	1	2	3	4	5
2.	Reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola;	1	2	3	4	5
3.	Promove a autonomia da escola;	1	2	3	4	5
4.	Expressa apenas a opinião da directora;	1	2	3	4	5
5.	Define a estratégia da escola;	1	2	3	4	5
6.	Não traduz a realidade da escola;	1	2	3	4	5
7.	Traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos;	1	2	3	4	5
8.	Reflecte a influência fundamental da directora da escola;	1	2	3	4	5
9.	É apenas um formulário;	1	2	3	4	5
10.	Traduz valores comuns à comunidade;	1	2	3	4	5
11.	Representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola;	1	2	3	4	5
12.	Introduz uma gestão participada;	1	2	3	4	5
13.	É irreal e impraticável;	1	2	3	4	5

14.	Permite a delegação de responsabilidades;	1	2	3	4	5
15.	Não tem em conta a totalidade da organização escolar ;	1	2	3	4	5
16.	É um documento de referência, que orienta a acção educativa;	1	2	3	4	5
17.	Favorece a participação e a negociação;	1	2	3	4	5
18.	Revela coerência nas diversas actividades escolares;	1	2	3	4	5
19.	Apresenta ausência de ambição ;	1	2	3	4	5
20.	Aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino;	1	2	3	4	5
21.	Permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;	1	2	3	4	5
22.	É uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano;	1	2	3	4	5
23.	Reforça as competências da sua comunidade;	1	2	3	4	5
24.	Serve de base à harmonização das actuações dos professores;	1	2	3	4	5
25.	É um ritual de fachada	1	2	3	4	5

Muito obrigada!

Anexo III

Anexo III – Questionário dirigido aos docentes



Inquérito por Questionário

O presente questionário destina-se a educadores e professores do 1º Ciclo do ensino Básico e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, tendo como objectivo determinar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da escola (PEE) em conformidade com o seu estilo de liderança.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada e os dados obtidos servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

O questionário encontra-se dividido em três partes:

- IV- Dados pessoais e profissionais do inquirido;
- V- Descrição do desempenho da directora na instituição onde exerce funções;
- VI- Descrição da influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

I Parte

Dados pessoais e profissionais do inquirido

16- Género Masculino

Feminino

17- Idade Até 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 ou mais

18- Qual o seu vínculo profissional?

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de escola

19- Qual o seu tempo de serviço?

< ou igual a 5 anos

6 a 15 anos

17 a 24 anos

25 anos ou mais

20- Tempo de serviço ininterrupto nesta escola: _____

II Parte

Descrição do desempenho da directora na instituição onde exerce funções

As questões seguintes consistem em trinta e quatro itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa à directora da sua escola.

Responda a cada afirmação de acordo com a seguinte escala, escolhendo **apenas uma** resposta para cada item.

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

21- A directora da minha escola:

1.	Desenvolve acções de recompensa face ao esforço dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflecte sobre situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5
4.	Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios às regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar.	1	2	3	4	5
6.	Motiva os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
7.	Congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5
8.	Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados.	1	2	3	4	5
11.	Actua de forma a inspirar respeito por si.	1	2	3	4	5
12.	Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5
13.	Procura manter-se informada sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
14.	Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc).	1	2	3	4	5
15.	Na sua relação com os outros, encara-os como pessoas e não apenas como membros do grupo.	1	2	3	4	5
16.	Demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar.	1	2	3	4	5
18.	Dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando disponível em ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Demonstra acreditar que enquanto as coisas funcionam não se devem alterar.	1	2	3	4	5
20.	Inspira optimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focaliza a sua atenção nas falhas face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Evita tomar decisões.	1	2	3	4	5
23.	Atende eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
24.	Demora a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
26.	Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos.	1	2	3	4	5
27.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
28.	Trabalha com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
29.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
30.	Está ausente quando precisam do seu apoio.	1	2	3	4	5
31.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5

32.	Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão comum na escola.	1	2	3	4	5
33.	Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados.	1	2	3	4	5
34.	Actua apenas quando os problemas se agravam.	1	2	3	4	5

Adaptado de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004) e de Castanheira e Costa (2007)

III Parte

Descrição da influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE

Assinale os factores que considera terem mais influência na elaboração do PEE da sua escola, classificando-os de 1 a 5 por ordem de importância, sendo que **1**= factor **mais** importante e **5** = factor **menos** importante.

22- A escola elabora o PEE:

- 7.6 Para dar cumprimento a uma determinação legal;
- 7.7 Porque sente a necessidade de definir a sua política educativa;
- 7.8 Porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;
- 7.9 Porque define a estratégia da escola;
- 7.10 Por imposição da directora.

23- Considera que a directora da sua escola é uma impulsionadora do PEE?

(Assinale com uma **cruz a resposta** que considera correcta.)

8.1 Sim

8.3 Não

8.3 Se respondeu afirmativamente seleccione as duas opções que considera mais relevantes para justificar a sua resposta:

- 8.3.1 Promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento do PEE;
- 8.3.2 Define a constituição da equipa responsável pelo processo de elaboração do PEE;
- 8.3.3 Preocupa-se em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE;
- 8.3.4 Exerce uma autoridade negociada;
- 8.3.5 Cria uma visão de futuro;
- 8.3.6 Facilita os processos de inovação e mudança.

Nas questões seguintes, assinale com uma **cruz todas** as respostas que considera correctas.

24- Quem foram os intervenientes, na fase de diagnóstico/ reflexão da situação real da escola e do seu contexto (1ª fase do processo de elaboração do PEE)?

- 9.9 Somente a directora da escola;
- 9.10 A equipa coordenadora do PEE;
- 9.11 A totalidade dos docentes;
- 9.12 Toda a comunidade educativa;
- 9.13 Grupos representativos da comunidade educativa;
- 9.14 Apenas alguns elementos escolhidos pela directora sem procederem à auscultação da restante comunidade;
- 9.15 Não sei;
- 9.16 Outro (s): _____

25- Quem se responsabilizou pelo processo de elaboração do PEE?

- 10.9 Somente a directora da escola;
- 10.10 A equipa coordenadora do PEE;
- 10.11 A totalidade dos docentes;
- 10.12 Grupos representativos da comunidade educativa;
- 10.13 Toda a comunidade educativa;
- 10.14 Apenas alguns elementos escolhidos pela directora;
- 10.15 Não sei;
- 10.16 Outro (s): _____

26- Que papel assumiu a directora no processo de elaboração do PEE?

- 11.8 Supervisão;
- 11.9 Delegou responsabilidades;
- 11.10 Participou activamente;
- 11.11 Deu apoio apenas quando solicitada;
- 11.12 Elemento integrante da equipa responsável;
- 11.13 Demitiu-se do processo;
- 11.14 Protagonizou o processo.

Classifique de 1 a 9 os itens que se seguem, sendo que 1 = mais frequente e 9 = menos frequente.
--

27- Como caracteriza a actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE?

- 12.10 Promove a participação de toda a comunidade educativa;
- 12.11 Promove a reflexão do corpo docente;
- 12.12 Estrutura o debate sem esvaziar o seu sentido;
- 12.13 Faz intervenções esclarecedoras;
- 12.14 Faz intervenções reguladoras;
- 12.15 Está aberta a sugestões de melhoramento;
- 12.16 Partilha a liderança, dando espaço às lideranças intermédias;
- 12.17 Mobiliza compromissos e esforços conjuntos;
- 12.18 Assume o PEE como da sua exclusiva responsabilidade.

Nas questões seguintes, assinale com uma cruz a resposta que considera correcta.

28- Em termos globais, como classifica a colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE?

- 13.5 Fundamental;
- 13.6 Dispensável;
- 13.7 Indiferente.
- 13.8 Porquê? _____
- _____
- _____

29- Considera que o PEE em vigor na sua escola corresponde:

- 14.1 Ao projecto da directora;
-

- 14.2 Ao projecto da escola - comunidade educativa/ organização escolar;
 14.3 Ao projecto dos docentes;
 14.4 A um somatório de projectos;
 14.5 A uma mera formalidade.

30- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?

(Assinale com uma **crux** todas as opções que considera correctas.)

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 15.10 Pais / Encarregados de Educação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.11 Autarquias; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.12 Associações culturais, recreativas e desportivas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.13 Empresas locais; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.14 Outras entidades públicas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.15 Alunos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.16 Professores; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.17 Não docentes; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.18 Directora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

As afirmações seguintes têm como objectivo caracterizar o PEE. Responda a cada uma delas de acordo com a seguinte escala, escolhendo **apenas uma** resposta para cada item.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

16- O PEE da sua escola:

1.	Constrói a identidade da escola;	1	2	3	4	5
2.	Reflecte a ideia que um grupo restrito de docentes detém sobre a escola;	1	2	3	4	5
3.	Promove a autonomia da escola;	1	2	3	4	5
4.	Expressa apenas a opinião da directora;	1	2	3	4	5
5.	Define a estratégia da escola;	1	2	3	4	5
6.	Não traduz a realidade da escola;	1	2	3	4	5
7.	Traduz as potencialidades da escola no desenvolvimento do sucesso dos alunos;	1	2	3	4	5
8.	Reflecte a influência fundamental da directora da escola;	1	2	3	4	5
9.	É apenas um formulário;	1	2	3	4	5
10.	Traduz valores comuns à comunidade;	1	2	3	4	5
11.	Representa a perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola;	1	2	3	4	5
12.	Introduz uma gestão participada;	1	2	3	4	5
12.	É irreal e impraticável;	1	2	3	4	5
14.	Permite a delegação de responsabilidades;	1	2	3	4	5
15.	Não tem em conta a totalidade da organização escolar;	1	2	3	4	5
16.	É um documento de referência, que orienta a acção educativa;	1	2	3	4	5
17.	Favorece a participação e a negociação;	1	2	3	4	5

18.	Revela coerência nas diversas actividades escolares;	1	2	3	4	5
19	Apresenta ausência de ambição;	1	2	3	4	5
20.	Aumenta a visibilidade do estabelecimento de ensino;	1	2	3	4	5
21.	Permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;	1	2	3	4	5
22.	É uma justaposição de diversificadas actividades que a escola vai repetindo ano após ano;	1	2	3	4	5
23.	Reforça as competências da sua comunidade;	1	2	3	4	5
24.	Serve de base à harmonização das actuações dos professores;	1	2	3	4	5
25.	É um ritual de fachada.	1	2	3	4	5

Muito obrigada!

Anexo IV

Anexo IV – Guião de entrevista à directora



Guião de entrevista à Directora da Escola

Objectivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projecto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista à Directora da Escola, para nos ajudar a averiguar qual a sua influência no processo de desenvolvimento do PEE em conformidade com o seu estilo de liderança.

Protocolo da entrevista:

- . Apresentação institucional.
- . Apresentação do objecto de estudo.
- . Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- . Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A- Dados biográficos da directora:

- 1- Identificação.
- 2- Situação académica e profissional.
- 3- Tempo que exerce a função de directora.
- 4- Como foi designada para esse cargo.

B – Percepções sobre a escola:

- 1- Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).
- 2- Como descreve os alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).
- 3- Como descreve as famílias dos alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).

- 4- Como descreve a comunidade onde a escola está inserida? (pontos fortes/fracos/desafios).
- 5- Como descreve o corpo docente? (pontos fortes/fracos/desafios; participação, cooperação, responsabilização).
- 6- Como descreve o corpo não - docente? (pontos fortes/fracos/desafios; participação, cooperação, responsabilização).
- 7- Identifica-se com a escola? De que modo? Justifique.
- 8- Porque pensa que os seus colegas a elegeram para directora desta escola?
- 9- O facto de ser a directora leva-a a envolver-se mais na escola?
- 10- Sente que a escola se modificou depois da sua chegada? Especifique.
- 11- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê?

C- Percepções da sua liderança:

- 1- Como descreve a sua liderança?
- 2- Apresenta sempre o mesmo estilo de liderança ou muda-o consoante a situação?
- 3- As pessoas que a rodeiam aceitam bem a sua forma de liderar?
- 4- Considera-se um exemplo de liderança a seguir? Porquê?
- 5- O que a motiva para o exercício das suas funções?
- 6- Que contributos tem dado à escola?
- 7- Quais as alterações mais importantes introduzidas nos últimos anos?
- 8- Qual é a sua visão para esta escola? Consegue comunicá-la aos outros?
- 9- Como directora reconhece e premeia esforços individuais? Como?
- 10- Sente-se reconhecida pelo desenvolvimento do seu trabalho? Porquê?

D- Percepções sobre o PEE:

- 1- Que razões levaram a escola a elaborar o PEE?
(Pela imposição decretada; pela necessidade sentida pela comunidade educativa; porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; porque define a estratégia da escola; porque assim o determinou).
- 2- Quem foram os responsáveis e os intervenientes pela elaboração do PEE?
- 3- Como foi designada a equipa coordenadora do PEE?
- 4- Como caracteriza o PEE em vigor?
- 5- Considera que o PEE, em vigor, produziu alguma mudança na escola? Qual (s)?
- 6- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?

(Pais / Encarregados de Educação; autarquias; associações culturais recreativas e desportivas; empresas locais; outras entidades públicas; alunos; professores; colaboradores não docentes).

E- Percepções da influência da directora no PEE:

- 1- Que importância atribui ao PEE?
- 2- Considera-se uma impulsionadora do PEE? Porquê?
(Porque promove e permite o envolvimento e a participação crítica da comunidade no desenvolvimento do PEE; Porque facilita os processos de inovação e mudança; porque define a equipa coordenadora responsável pela elaboração do PEE; porque exerce uma autoridade negociada; porque cria uma visão de futuro; porque preocupa-se, apenas, em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE).
- 3- Que papel assumiu no processo de elaboração do PEE?
(Supervisão; delegou responsabilidades; participou activamente; participou quando necessário; integrou a equipa responsável; demitiu-se deste processo).
- 4- Como caracteriza a sua actuação no processo de desenvolvimento do PEE?
(Promoveu a participação de toda a comunidade educativa; promoveu a reflexão do corpo docente; estruturou o debate sem esvaziar o seu sentido; fez intervenções esclarecedoras; fez intervenções reguladoras; esteve aberta a sugestões de melhoramento; partilhou a liderança, dando espaço às lideranças intermédias; mobilizou compromissos e esforços conjuntos; assumiu o PEE como da sua exclusiva responsabilidade).
- 5- Em termos gerais, como classifica a sua colaboração no processo de desenvolvimento do PEE? Porquê?
(Fundamental; dispensável; indiferente).

Agradecemos a sua colaboração
Muito obrigada!

Anexo V

Anexo V – Guião de entrevista à coordenadora do PEE



Guião de entrevista à Coordenadora do PEE

Objectivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projecto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista à coordenadora do PEE, para nos ajudar a averiguar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE em conformidade com o seu estilo de liderança.

Protocolo da entrevista:

- . Apresentação institucional.
- . Apresentação do objecto de estudo.
- . Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- . Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A - Dados biográficos da entrevistada:

- 5- Identificação.
- 6- Situação académica e profissional.
- 7- Tempo que exerce as funções de coordenadora do PEE.
- 8- Como foi designada para esse cargo.

B – Percepções sobre a escola:

- 12- Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).
- 13- Como descreve os alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).
- 14- Como descreve as famílias dos alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).
- 15- Como descreve a comunidade onde a escola está inserida? (pontos fortes/fracos/desafios).

-
- 16- Como descreve o corpo docente? (pontos fortes/fracos/desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 17- Como descreve o corpo não - docente? (pontos fortes/fracos/desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 18- Identifica-se com a escola? De que modo? Justifique.
 - 19- O facto de ser esta pessoa a directora influencia o seu envolvimento na escola?
 - 20- A escola modificou-se após a chegada desta directora? Especifique.
 - 21- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê?

C - Percepções da liderança da directora:

- 11- Como descreve a liderança da directora?
- 12- A directora apresenta sempre o mesmo estilo de liderança ou muda-o consoante a situação?
- 13- O que pensa motivar a directora para o seu trabalho?
- 14- Que contributos tem dado a directora à escola? Exemplifique.
- 15- Quais as alterações mais importantes introduzidas pela directora nos últimos anos?
- 16- Qual pensa ser a visão da directora para esta escola?
- 17- A directora aceita sugestões mesmo que não vão ao encontro do que ela pensa?
- 18- Considera que a directora é um exemplo a seguir? Porquê?
- 19- Considera que a directora da sua escola reconhece e premeia esforços individuais? Como?
- 20- Sente-se apoiada pela directora no desenvolvimento do seu trabalho como coordenadora do PEE? Porquê?

D - Percepções sobre o PEE:

- 7- Que razões levaram a escola a elaborar o PEE?
(Pela imposição decretada; pela necessidade sentida pela comunidade educativa; porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; porque define a estratégia da escola; porque a directora o determinou).
- 8- Quem foram os responsáveis e os intervenientes pela elaboração do PEE?
- 9- Como foi designada a equipa coordenadora do PEE?
- 10- Como caracteriza o PEE em vigor?
- 11- Considera que o PEE, em vigor, produziu alguma mudança na escola? Qual (s)?
- 12- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?

(Pais / Encarregados de Educação; autarquias; associações culturais recreativas e desportivas; empresas locais; outras entidades públicas; alunos; professores; colaboradores não docentes).

E - Percepções da influência da directora no PEE:

6- Que importância atribui a directora ao PEE?

7- Considera-a uma impulsionadora do PEE? Porquê?

(Porque promove e permite o envolvimento e a participação crítica da comunidade no desenvolvimento do PEE; Porque facilita os processos de inovação e mudança; porque define a equipa coordenadora responsável pela elaboração do PEE; porque exerce uma autoridade negociada; porque cria uma visão de futuro; porque preocupa-se, apenas, em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE).

8- Que papel assumiu a directora no processo de elaboração do PEE?

(Supervisão; delegou responsabilidades; participou activamente; participou quando necessário; integrou a equipa responsável; demitiu-se deste processo).

9- Como caracteriza a actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE?

(Promoveu a participação de toda a comunidade educativa; promoveu a reflexão do corpo docente; estruturou o debate sem esvaziar o seu sentido; fez intervenções esclarecedoras; fez intervenções reguladoras; esteve aberta a sugestões de melhoramento; partilhou a liderança, dando espaço às lideranças intermédias; mobilizou compromissos e esforços conjuntos; assumiu o PEE como da sua exclusiva responsabilidade).

10- Em termos gerais, como classifica a colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE? Porquê?

(Fundamental; dispensável; indiferente).

Agradecemos a sua colaboração

Muito obrigada

Anexo VI

Anexo VI – Guião de entrevista à encarregada do Pessoal auxiliar da acção educativa



Guião de entrevista à encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa

Objectivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projecto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista à coordenadora do pessoal não - docente, para nos ajudar a averiguar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do PEE em conformidade com o seu estilo de liderança.

Protocolo da entrevista:

- . Apresentação institucional.
- . Apresentação do objecto de estudo.
- . Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- . Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A - Dados biográficos da entrevistada:

- 9- Identificação.
- 10- Situação académica e profissional.
- 11- Tempo que exerce as funções de encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa.
- 12- Como foi designada para esse cargo.

B – Percepções sobre a escola:

- 22- Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).
- 23- Como descreve os alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).
- 24- Como descreve as famílias dos alunos? (pontos fortes/fracos/desafios).

-
- 25- Como descreve a comunidade onde a escola está inserida? (pontos fortes/fracos/desafios).
 - 26- Como descreve o corpo docente? (pontos fortes/fracos/desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 27- Como descreve o corpo não - docente? (pontos fortes/fracos/ desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 28- Identifica-se com a escola? De que modo? Justifique.
 - 29- O facto de ser esta pessoa a directora influencia o seu envolvimento na escola?
 - 30- A escola modificou-se após a chegada desta directora? Especifique.
 - 31- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê?

C - Percepções da liderança da directora:

- 21- Como descreve a liderança da directora?
- 22- A directora apresenta sempre o mesmo estilo de liderança ou muda-o consoante a situação?
- 23- O que pensa motivar a directora para o seu trabalho?
- 24- Que contributos tem dado a directora à escola? Especifique.
- 25- Quais as alterações mais importantes introduzidas pela directora nos últimos anos?
- 26- Ao seu ver, que objectivos tem a directora para esta escola?
- 27- A directora aceita sugestões mesmo que não vão ao encontro do que ela pensa?
- 28- Considera que a directora é um exemplo a seguir? Porquê?
- 29- Considera que a directora da sua escola reconhece e premeia os esforços individuais? Quais? Como?
- 30- Sente-se apoiada pela directora no desenvolvimento do seu trabalho como encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa? Porquê?

D - Percepções sobre o PEE:

- 13- Que razões levaram a escola a elaborar o PEE?
(Pela imposição decretada; pela necessidade sentida pela comunidade educativa; porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; porque define a estratégia da escola; porque a directora o determinou).
- 14- Quem foram os intervenientes e os responsáveis pela elaboração do PEE?
- 15- Como foi designada a equipa coordenadora do PEE?
- 16- Como caracteriza o PEE em vigor?
- 17- Considera que o PEE, em vigor, produziu alguma mudança na escola? Qual (s)?

-
- 18- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?
(Pais / Encarregados de Educação; autarquias; associações culturais recreativas e desportivas; empresas locais; outras entidades públicas; alunos; professores; colaboradores não docentes).

E - Percepções da influência da directora no PEE:

- 11- Que importância atribui a directora ao PEE?
- 12- Considera-a uma impulsionadora do PEE? Porquê?
(Porque promove e permite o envolvimento e a participação crítica da comunidade no desenvolvimento do PEE; Porque facilita os processos de inovação e mudança; porque define a equipa coordenadora responsável pela elaboração do PEE; porque exerce uma autoridade negociada; porque cria uma visão de futuro; porque preocupa-se, apenas, em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE).
- 13- Que papel assumiu a directora no processo de elaboração do PEE?
(Supervisão; delegou responsabilidades; participou activamente; participou quando necessário; integrou a equipa responsável; demitiu-se deste processo).
- 14- Como caracteriza a actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE?
(Promoveu a participação de toda a comunidade educativa; promoveu a reflexão do corpo docente; estruturou o debate sem esvaziar o seu sentido; fez intervenções esclarecedoras; fez intervenções reguladoras; esteve aberta a sugestões de melhoramento; partilhou a liderança, dando espaço às lideranças intermédias; mobilizou compromissos e esforços conjuntos; assumiu o PEE como da sua exclusiva responsabilidade).
- 15- Em termos gerais, como classifica a colaboração da directora no processo de desenvolvimento do PEE? Porquê?
(Fundamental; dispensável; indiferente).

Agradecemos a sua colaboração
Muito obrigada

Anexo VII

Anexo VII – Guião de entrevista aos representantes da Liga de Pais



Guião de entrevista aos representantes da liga de pais

Objectivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projecto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista aos representantes da liga de pais, para nos ajudar a averiguar qual a influência da directora da escola no processo de desenvolvimento do PEE em conformidade com o seu estilo de liderança.

Protocolo da entrevista:

- . Apresentação institucional.
- . Apresentação do objecto de estudo.
- . Solicitação de autorização para gravar a entrevista.
- . Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A - Dados biográficos do (a) entrevistado (a):

- 13- Identificação do entrevistado.
- 14- Situação académica e profissional.
- 15- Funções que actualmente desempenha.
- 16- Tempo que exerce essas funções.
- 17- Como foi designado (a) para as mesmas?

B - Percepções sobre a escola:

- 32- Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).
- 33- Como descreve a comunidade onde a escola está inserida? (pontos fortes/fracos/desafios).

-
- 34- Como descreve o corpo docente? (pontos fortes/fracos/ desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 35- Como descreve o corpo não - docente? (pontos fortes/fracos/ desafios; participação, cooperação, responsabilização).
 - 36- Identifica-se com a escola? De que modo? Justifique.
 - 37- Porque colocou o (s) seu (s) filho (s) nesta escola?
 - 38- Está satisfeito (a) com a resposta que a escola oferece ao seu (s) filho (s)? Porquê?
 - 39- O facto de ser esta pessoa a directora influenciou a sua decisão? Porquê?
 - 40- A escola modificou-se após a chegada desta directora? Especifique.

C - Percepções da liderança da directora:

- 31- Como descreve a liderança da directora?
- 32- A directora apresenta sempre o mesmo estilo de liderança ou muda-o consoante a situação?
- 33- O que pensa motivar a directora para o seu trabalho?
- 34- Que contributos tem dado a directora à escola? Especifique.
- 35- Quais as alterações mais importantes introduzidas pela directora nos últimos anos?
- 36- Ao seu ver, que objectivos tem a directora para esta escola?
- 37- A directora, desta escola, aceita sugestões mesmo que não vão ao encontro do que ela pensa?
- 38- Considera que a directora da escola reconhece o seu esforço como representante da liga de pais? Como/ porquê?
- 39- Sente que a directora apoia a liga de pais? Como?
- 40- Considera que a directora é um exemplo a seguir? Porquê?

D - Percepções sobre o PEE:

- 19- Que razões levaram a escola a elaborar o PEE?
(Pela imposição decretada; pela necessidade sentida pela comunidade educativa; porque permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; porque define a estratégia da escola; porque a directora o determinou).
- 20- Quem foram os responsáveis e os intervenientes pela elaboração do PEE?
- 21- Como foi designada a equipa coordenadora do PEE?
- 22- Como caracteriza o PEE em vigor?
- 23- Considera que o PEE, em vigor, produziu alguma mudança na escola? Qual (s)?
- 24- Considera que o PEE reflecte as ambições da comunidade educativa?

(Pais / Encarregados de Educação; autarquias; associações culturais recreativas e desportivas; empresas locais; outras entidades públicas; alunos; professores; colaboradores não docentes);

E - Percepções da influência da directora no PEE:

16- Que importância atribui a directora ao PEE?

17- Considera-a uma impulsionadora do PEE? Porquê?

(Porque promove e permite o envolvimento e a participação crítica da comunidade no desenvolvimento do PEE; Porque facilita os processos de inovação e mudança; porque define a equipa coordenadora responsável pela elaboração do PEE; porque exerce uma autoridade negociada; porque cria uma visão de futuro; porque preocupa-se, apenas, em assumir o protagonismo no processo de desenvolvimento do PEE).

18- Que papel assumiu a directora no processo de elaboração do PEE?

(Supervisão; delegou responsabilidades; participou activamente; participou quando necessário; integrou a equipa responsável; demitiu-se deste processo).

19- Como caracteriza a actuação da directora no processo de desenvolvimento do PEE?

(Promoveu a participação de toda a comunidade educativa; promoveu a reflexão do corpo docente; estruturou o debate sem esvaziar o seu sentido; fez intervenções esclarecedoras; fez intervenções reguladoras; esteve aberta a sugestões de melhoramento; partilhou a liderança, dando espaço às lideranças intermédias; mobilizou compromissos e esforços conjuntos; assumiu o PEE como da sua exclusiva responsabilidade).

20- Em termos gerais, como classifica a sua colaboração neste processo? Porquê?

(Fundamental; dispensável; indiferente).

Agradecemos a sua colaboração

Muito obrigada

Anexo VIII

Anexo VIII – Análise de conteúdo às entrevistas

Percepções sobre a escola

Problemática (itens)	Análise (dos itens respondidos)		Frases justificativas (frequências)
Caracterização do contexto escolar	Pontos Fortes	-Situação geográfica privilegiada	<p>-“está inserida [no] centro de uma cidade”; (D)</p> <p>-“As famílias [estão] mais próximas da escola geograficamente, ou porque vivem perto ou porque trabalham nas imediações”; (D)</p> <p>-“uma boa situação geográfica, [...] é central pertinho de tudo”; (E1)</p> <p>- “A situação geográfica da escola”. (E4)</p>
		-Edifício recente	<p>-“um edifício recente, infraestruturas novas”; (D)</p> <p>-“boas instalações”. (E1)</p>
		-Liga de pais participativa	<p>-“ao longo destes anos todos tem sido extremamente participativa”. (D)</p>
		-Bom corpo docente	<p>-“Um outro ponto forte é a constituição do meu corpo docente; (D)</p> <p>-“[o corpo docente] é o aspecto mais forte da escola”; (E2)</p> <p>-“ Bons professores”. (E4)</p>
		-Bom corpo não docente	<p>-“A constituição da equipa de não – docentes”; (D)</p> <p>-“Bons funcionários”. (E4)</p>
		-Classes sociais dos alunos	<p>“[Há] um equilíbrio a nível das classes sociais o que se reflecte na constituição das turmas”. (D)</p>
		-Boa relação com a comunidade envolvente	<p>-“[Existe] uma boa relação com a comunidade envolvente; (D)</p> <p>-“Sempre que a escola se quer envolver num projecto obtém sempre uma ajuda destes intervenientes”. (D)</p>
		<p>-A liderança eficiente</p> <p>-A equipa coesa e dinâmica que compõe a direcção</p>	<p>-“Penso que é a liderança que a escola tem, a equipa”; (E2)</p> <p>-“É a equipa que lidera a direcção da escola. Eu acho que é uma equipa muito coesa, muito dinâmica”; (E3)</p> <p>-“Tem uma boa gestão”. (E4)</p>

		-Boa educação e formação dos alunos, que contempla:	-“É as várias áreas de actividades que contempla, assim como a interacção entre as curriculares e as ACCs que as complementam”; (E2)
		a) As várias áreas de actividades	-“É uma escola que está empenhada em dar uma boa educação aos alunos na formação de pessoas para o futuro”; (E3)
		b) A complementaridade entre as actividades curriculares e as ACCs	-“É uma escola que tem muita actividade cultural, a vários níveis”. (E3)
		-Bom ambiente de trabalho	-“A escola tem um bom ambiente de trabalho”; (E4)
	Pontos Fracos	-Ausência de plena autonomia	-“ [a ausência de autonomia] Continua a ser um entrave no bom desempenho pedagógico e a nível organizacional”; (D) -“O facto de depender constantemente de ordens hierárquicas superiores sem haver um espaço de autonomia e responsabilização da própria escola relativamente aos seus próprios actos, limita em grande escala muitos dos projectos que aqui se desenvolvem”. (D)
		-Duplicação de trabalho entre a escola e a delegação escolar	-“ Há trabalho que é feito na escola e que é novamente realizado na delegação escolar, constituindo não só um entrave, à rentabilidade do trabalho como à economia do tempo”; (D) -“É dispendido tempo desnecessariamente por dois órgãos, ao mesmo tempo que constitui uma limitação em algumas tomadas de decisão”. (D)
		-Divergência entre as várias direcções da SREC	-“Revelam falta de entendimento e conexão em alguns aspectos”; (D) -“Não há um esclarecimento unânime de algumas normas, ordens ou despachos que são por vezes ambíguos e encarados em diferentes perspectivas dependendo da direcção”. (D)
		-Ser uma E.T.I.	-“O facto de ser uma E.T.I., tem um ponto muito negativo que é o cansaço dos alunos por estarem muito tempo no recinto escolar”. (E1)
		- Poucos espaços livres cobertos	-“[Existem] poucos espaços livres para eles poderem expandir as suas energias”; (E1)

			<p>-“Não ter um espaço coberto de recreio para as crianças brincarem”; (E2)</p> <p>-“ não tem um espaço coberto, em termos de exterior (...) os miúdos são obrigados a andarem praticamente na rua independentemente das intempéries”. (E3)</p>
		-Inexistência de um auditório	-“Não ter um auditório próprio para os diferentes espectáculos e outros eventos, sem ter que usar sempre o espaço da cantina ou o ginásio”. (E2)
		-Insegurança num dos portões	-“(...) na entrada principal tem o tal controlo do securita, mas (...) o outro portão está permanentemente aberto, ou seja, (...) não há um controlo das entradas”; (E3)
		-Falta de estacionamento	-“uma grande dificuldade, especialmente quando os pais, os encarregados de educação vêm trazer os filhos à escola ou vêm buscá-los, uma grande confusão, uma grande dificuldade para o estacionamento... os carros param em segundas e terceiras filas (...)”. (E3)
	Desafios	-Aumentar a autonomia	-“A necessidade de alterações a serem implementadas, a curto prazo, relativamente à autonomia e à responsabilização das escolas do 1º ciclo”. (D)
		-Trazer os pais à escola	<p>-“Os pais têm que cada vez mais conhecer a escola, para poderem compreender que quando existem <i>problemas</i> temos que estar juntos para encontrar as soluções”; (D)</p> <p>-“Consciencializar os pais que a sua permanência na escola é necessária”; (D)</p> <p>-“ os pais, os encarregados de educação [devem-se] envolver no processo de ensino - aprendizagem e de educação dos filhos”. (E1)</p>
		-Envolver a comunidade educativa	-“[Deve-se] cada vez mais interessar a comunidade educativa”. (E1)
		-Conciliar as diversas actividades em todos os níveis de actuação	-“Conciliar todas as actividades que desenvolve ao longo do ano com as actividades curriculares”; (E2)
		-Continuar o trabalho	-“Eu penso que é continuar a fazer o seu bom trabalho, é não esmorecer”. (E4)

Caracterização dos alunos¹	Pontos Fortes	-Participativos, interventivos e interessados -Com bom nível cultural -Com bom nível de aprendizagem e de rendimento escolar	-“Na sua grande maioria são participativos e interventivos, muito críticos”; (D) -“São na sua maioria interessados, com um bom nível cultural e que correspondem às solicitações que o professor faz”; (E1) -“[Têm] um bom nível de aprendizagem e de rendimento escolar”; (E1) -“São crianças bastante inteligentes e bastante evoluídas”. (E4)
	Pontos Fracos	-Com dificuldades	-“É a existência de um certo núcleo de alunos, devido a circunstâncias que ultrapassam a própria escola, têm digamos debilidades que a própria escola tem dificuldades em atenuar”; (D) -“Há uma ou outra criança que tem as suas dificuldades”. (E4)
		-As actividades curriculares da tarde revelam cansaço	-“Os alunos sobretudo das curriculares da tarde apresentam-se mais cansados”. (E1)
	Desafios	-Promover uma escola cada vez mais igual para todos	-“Fazer com que a escola se torne cada vez mais igual para todos, pelo menos no acesso, na atribuição dos mesmos direitos e pelo menos nas oportunidades, de modo a que todos consigam atingir os mesmos patamares ou os mesmos objectivos que tínhamos como pretensão na saída do 1º ciclo”. (D)
		-Promover a colaboração dos alunos nas várias vertentes do seu desenvolvimento	-“Tentamos na medida do possível que eles colaborem nas várias vertentes do seu desenvolvimento”. (E1)
Caracterização das famílias¹	Pontos Fortes	-Famílias participativas e críticas	-“Temos um núcleo de pais que considero participativo, crítico”; (D) -“As famílias envolvem-se e colaboram. Os pais são receptivos às iniciativas da escola”; (E1) -“São pais bastante participativos na escola”. (E4)
	Pontos Fracos	-Famílias não participativas	-“Tenho um núcleo (...) que não é participativo, que só participa quando acontece algo de grave com o seu filho e que nunca traz soluções para a escola, mas sim um intuito de denegrir”. (D)

	Desafios	-Trazer os pais à escola	-“é poder, através dos projectos que a escola tem cada vez mais trazer os pais à escola, para que possam não só participar e colaborar, mas também compreender a dificuldade que é geri-la”; (D) -“É continuar a incentivar a participação dos pais”. (E1)
Caracterização da comunidade onde está inserida a escola	Pontos Fortes	-Boa relação com a escola	-“a escola está bem integrada nesta comunidade local e é muito apoiada pelos seus principais intervenientes”; (D) -“A comunidade apresenta uma boa envolvimento na sua relação com a escola”; (E1) -“Está inserida numa comunidade que a acolhe bem”; (E2) -“Em termos de enquadramento social a escola está bem integrada, as pessoas que a rodeiam, os pais, as instituições ... penso que tem havido uma boa colaboração entre a escola e a parte social”; (E3) -“São pessoas que colaboram muito connosco... todos. No geral sempre que solicitamos estão prontos a nos ajudar”. (E4)
	Pontos Fracos	-Fracas interacção com a escola	-“Algumas pessoas continuam a pensar que a escola é mais destinada aos professores e não [há] uma maior interacção”; (E2) -“Muitas vezes não há aquela aproximação que gostaríamos que houvesse, da parte dos pais, em acompanhar a vida da escola”. (E3)
	Desafios	-Fazer com que a comunidade local seja mais activa	-“Mas poderia ser mais activa e esse é o desafio”. (E1)
Caracterização do corpo docente	Pontos Fortes	-Bons profissionais	-“Considero que são na sua maioria pessoas de calibre profissional elevado”; (D) -“É um corpo docente de guerra, muito trabalhador”; (E1) -“Penso que nesse aspecto estamos bem servidos nesta escola”; (E1) -“É o aspecto mais forte da escola”; (E2)
			-“Há muita gente empenhada nesta escola em que as coisas corram bem”; (E3)

			“São pessoas que se dedicam bastante, que estão sempre prontas a trabalhar em conjunto com cordialidade. É uma boa equipa”. (E4)
	Pontos Fracos	- Não foram referidos	
Caracterização do corpo não-docente	Pontos Fortes	- Bons profissionais	<p>-“Tenho uma equipa, de igual modo, na sua grande maioria bem constituída tanto a nível emocional como profissional”; (D)</p> <p>-“É responsável (...) esforçam-se por melhorar o seu trabalho e por ajudar (...) e sobretudo têm as suas tarefas bem delineadas, sabem o seu lugar, fazem-nos entender o nosso (...) trabalhamos em relativa sintonia”; (E1)</p> <p>- “As pessoas têm uma vertente bastante próxima daquilo que a direcção pretende (...) nota-se isso pela forma carinhosa como recebem as crianças, pela forma como se dirigem aos pais”; (E2)</p> <p>-“Os funcionários têm um cuidado extremo em fazer as coisas”; (E3)</p> <p>-“Em termos globais, em termos de núcleo, em termos de equipa eu acho que está a funcionar muito bem”; (E3)</p> <p>-“Temos uma boa equipa de trabalho que se aplica bastante e está sempre disponível, sempre que a escola precise”. (E4)</p>
	Pontos Fracos	- Não foram referidos	

Percepções da liderança da directora

Problemática (itens)	Análise (dos itens respondidos)	Frases justificativas (frequências)
Identifica-se com a escola?	- A nível profissional: a) gosto pela profissão (D) e E4 b) gosto pelo ensino em geral (D)	-“Eu identifico-me com qualquer escola porque acima de tudo eu gosto muito de ser professora”; (D) -“ gosto daquilo que faço”. (E4) - “Não tem nada a ver de ser esta escola, eu já trabalhei em tantas escolas e identifico-me com todas”; (D) - “Porque eu não me identifico com a escola, eu identifico-me com o ensino que é o que eu gosto”; (D) - “É onde penso que terminarei a minha vida profissional”. (D)
	- A nível emocional: a) Pela estabilidade: 1. familiar 2. profissional 3. residencial b) pelas pessoas	-“Agora com esta identifico-me talvez mais neste preciso momento da minha vida, porque é a zona onde estou estabilizada a nível familiar e profissional”; (D) -“Porque é a zona onde vivo e tenho os meus filhos”. (D) -“Porque aqui criei um grupo de amigos, que jamais, mas mesmo jamais vou esquecer, porque têm sido verdadeiras irmãs para mim”; (D) -“gosto das pessoas com quem trabalho”. (E4)
	- Identifica-se: . Pela dinâmica da escola . Pela confiança que a escola oferece . Pela interacção escola – família . Pelo bom ambiente de trabalho . Pela qualidade do serviço . Pela organização	-“Identifico-me em muitos aspectos”; (E1) -“É uma escola muito dinâmica e isso diz com a minha personalidade; (E1) -“A escola está viva, envolve-se, participa”. (E3) -“Sim, eu identifico-me porque confio na escola”; (E2) -“Acho que a escola tenta sempre chamar os pais e permite que aja interacção entre a escola e a família”. (E2) -“Trabalho como se fosse em minha casa. Gosto do bom ambiente de trabalho de ter as coisas organizadas. Acho que esta escola nos oferece boa qualidade de serviço”. (E4)

Pretende continuar a trabalhar nesta escola? ²	-Não se identifica, pela burocracia	-“[Em alguns aspectos] talvez não (...) alguma burocracia à mistura (...)”. (E1)
	- Sim:	
	. Por motivos profissionais	-“Como directora... mas sim sem dúvida, às vezes uma pessoa desilude-se, mas depois tem outros momentos que gosta imenso disto”; (D) -“Na escola em si seja directora ou não, sem dúvida alguma, em qualquer coisa!”. (D)
	. Por motivos emocionais	-“como directora gostaria de permanecer se continuar a ter a vice – directora que tenho presentemente e se continuar a pensar como no presente momento, porque isto há momentos não é?!”; (D) -“Não quero sair desta escola, adoro esta escola!”; (D) -“Eu gosto desta escola como se fosse um filho meu!”; (D) - “Sim, porque sinto-me bem aqui”. (E4)
	. Por motivos pessoais	-“Por enquanto não mudarei, mas no futuro quem sabe?”; (E1)
	-No futuro, pode mudar de escola por motivos pessoais	-“Eu por características próprias canso-me, gosto de diversificar de mudar”. (E1)
Razões que levaram a colocar o(s) filho(s) nesta escola ³	-Pelas qualidades da escola	-“A maior confiança que nós podemos ter na escola (...) é saber que os meus filhos estão a ser mais ou menos bem cuidados... e eu confio, esta escola não é um depósito (...)”; (E2) -“[É] uma escola que [dá] uma resposta à sua formação, no seu encaminhamento”. (E3)
	-Pela proximidade geográfica	-“Por todas as razões que já disse. E também por ter a escola aqui perto”. (E2)
Sente-se satisfeito (a) perante a resposta que a escola oferece? ³	-Sim, porque é uma resposta diversificada e diferenciada	-“Sim, porque tem a vertente educacional e a vertente dos valores... todo o projecto da escola vem ao encontro de valores que eu tento fomentar e a escola depois completa”; (E2) -“Noto que há essa preocupação em querer ajudá-lo. Os professores têm todo o interesse em que os alunos progridam”. (E3)

Modificações implementadas na escola pela directora	-Do ponto de vista organizacional:	
	a) A organização	<p>-“Eu noto uma grande diferença na escola a nível da organização, essa foi uma mudança do dia para a noite”; (D)</p> <p>-“Ter o cuidado de organizar com mapas com tudo bem delineado”;(D)</p> <p>-“Quem, como, quando, até quando, porquê, o que fazer”; (D)</p> <p>-“Tornou-se uma escola muito mais organizada, extremamente organizada até, que não era”; (E1)</p> <p>-“E dou exemplos dos grupos de trabalho e da existência dos seus coordenadores, da existência de reuniões de grupo de coordenação”; (E1)</p> <p>-“portanto as coisas estão a ser feitas de forma muito ordenada e necessária”; (E1)</p> <p>-“Sim, modificou-se para bem melhor. Depois desta directora entrar, houve uma melhor gestão a nível de elaboração de mapas do serviço, organização da escola no geral”; (E4)</p> <p>-“Ela [tem] tudo tão bem organizado”. (E4)</p>
	b) A projecção de uma visão (rumo à qualidade)	-“Também no incutir a ideia que temos uma missão, que temos um futuro, que temos uma perspectiva e que a devemos seguir com brio e com qualidade”; (D)
	c) O incentivo à participação	<p>-“É também a qualidade naquilo que se faz e o ser crítico, mas crítico com sugestões”; (D)</p> <p>-“Trabalhar rumo à qualidade”; (E4)</p> <p>-“É uma pessoa inovadora que tem munido a escola daquilo que é necessário para que a escola funcione melhor”. (E1)</p>
	d) O sentido crítico permanente	<p>-“Penso que a escola mudou também radicalmente a postura de sermos participativos e críticos em relação ao que fazemos”; (D)</p> <p>-“É uma escola que debate muito os assuntos, quer concordemos quer não, quer fiquemos zangados ou não, é uma escola que enfrenta os assuntos cara a cara”; (D)</p>
e) A promoção do trabalho em equipa	-“Enriquece-nos porque acabamos por trabalhar em conjunto, em sintonia e acaba por ser muito mais produtivo”; (E1)	

	<p>f) O cumprimento da legislação</p> <p>-Do ponto de vista pedagógico:</p> <p>a) As actividades dinamizadas pela escola</p> <p>-Do ponto de vista das relações humanas:</p> <p>a) Promoção de um espírito de camaradagem</p> <p>b) Incentivo ao perdão</p> <p>c) Incentivo à tolerância</p> <p>d) Incentivo ao respeito pelas opiniões diferentes</p> <p>e) Relação próxima das pessoas</p> <p>-Do ponto de vista estético:</p> <p>a) Decoração da escola</p>	<p>-“Ela todos os anos consoante a dinâmica das pessoas do corpo docente que tem, tenta sempre aproveitá-las ao máximo”; (E2)</p> <p>-“Ela gosta de uma equipa mesmo bastante unida e gosta que a escola cresça cada vez mais”. (E4)</p> <p>-“É dotar a escola é pô-la a funcionar com aquilo que é exigido por lei, de forma muito ordenada, muito arrumada”; (E1)</p> <p>-“Temos o PEE delineado, temos o PCE bem delineado, temos os PCTs feitos”. (E1)</p> <p>-“As próprias actividades da escola”. (E3)</p> <p>-“O termos o espírito de camaradagem que também , não havia”; (D)</p> <p>-“É saber perdoar o próximo, o ser tolerante, o respeitar a opinião do outro, que é um marco desta liderança”; (D)</p> <p>-“É uma gestão que tem a ver com pessoas, uma relação muito próxima com as pessoas”; (E3)</p> <p>-“Penso que mudou radicalmente a sua apresentação para melhor, tanto no interior, como no exterior e no próprio ambiente”. (D)</p>
<p>Contributos dados à escola pela directora</p>	<p>-O seu tempo</p> <p>-A consideração pela escola</p> <p>-A sua entrega ao trabalho</p> <p>-A promoção de uma melhoria das relações humanas</p> <p>-A promoção da escola, dando-a a conhecer ao exterior:</p>	<p>-“Tenho dado muitas horas do meu tempo porque quero e porque gosto”; (D)</p> <p>-“É considerar a escola como a minha família”; (D)</p> <p>-“É fazer o melhor que eu posso para que a escola funcione”; (D)</p> <p>- “É-me entregar de corpo e alma!”. (D)</p> <p>-“Ela não se sentia bem havendo separatismos (...) ela debatia-se sempre que éramos uma família, que não ficava bem haver grupos à parte e eu acho que houve um maior envolvimento entre o grupo”. (E4)</p> <p>-“está sempre pronta a colaborar em tudo e faz representar a escola em tudo o que de válido aparece e que é proposto para a escola na comunidade”; (E1)</p>

	<p>-A dinâmica que institui</p> <p>-A força de vontade que imprime</p> <p>-A capacidade de envolver os outros</p>	<p>-“lembro-me que nós entrámos e bem na feira quinhentista, na feira medieval, que não era habitual o 1º ciclo participar e nós entrámos (...) e em várias outras actividades pela primeira vez”; (E1)</p> <p>-“É o tentar que a escola vá para a rua, que se dê a conhecer”. (E2)</p> <p>-“Essencialmente a dinâmica... ela traz aquilo que ela própria é, muito dinâmica, ela trouxe a sua vontade e a dos outros”. (E3)</p>
<p>Percepções⁴ da directora:</p> <p>a) Satisfação dos docentes perante o seu desempenho (as razões que os levaram a elegê-la)</p>	<p>-Razões da sua eleição: (há 8 anos)</p> <p>-Pela perspectiva de mudar a escola</p> <p>-Pela implementação de novos projectos e novas ideias</p> <p>-Por assegurar uma perspectiva de futuro</p> <p>-Por demonstrar capacidades</p> <p>-Por assegurar uma boa imagem da escola</p>	<p>-“Um grande grupo achou que eu ia dar uma viravolta à escola”; (D)</p> <p>-“Que iria implementar projectos e ideias inovadoras”;(D)</p> <p>-“Pensavam que comigo iam ter alguém que dissesse sim! Vamos para a frente!; (D)</p> <p>-Iam ter alguém à frente do barco a comandar”;(D)</p> <p>-“Penso que acharam que eu deveria ter algumas capacidades”;(D)</p> <p>- “Havia um grupo, por pequeno que fosse, que também votou em mim porque iria ser <i>o burro do trabalho</i>”; (D)</p> <p>- “Iria trabalhar, Iria aparecer com as coisas feitas, que se ninguém fizesse eu iria fazê-las”. (D)</p>
	<p>- Razões da sua reeleição: (há 4 anos)</p> <p>- Credibilidade pela sua prática</p> <p>-Falta de outras opções</p> <p>-Desilusão de uma minoria por travar o <i>facilitismo</i>.</p>	<p>-“Mantém-se o grupo que acredita em mim e que viu que realmente dei continuidade ao trabalho e à implementação de projectos”; (D)</p> <p>-“Já havia um grupo maior que votou em mim porque achou que não tinha outras opções”; (D)</p> <p>-“Havia também um grupo, na primeira vez não havia nenhum com esta postura, que votou contra ou ficou neutro porque apesar de eu ter implementado os projectos, pus também algumas coisas na linha com regras e normas para cumprir e acharam que eu já não era tão <i>porreirinha</i> como isso”. (D)</p>

b) As pessoas aceitam a sua forma de liderar?	-A maioria aceita	-“Penso que as pessoas que me rodeiam aceitam bem a minha forma de liderar, isto não quer dizer que estejam sempre de acordo comigo e vice-versa”; (D) -“A maioria aceita a minha forma de liderar”. (D)
c) Envolve-se mais na escola pelo cargo que ocupa?	-Não como profissional	-“Envolver-me mais na escola como profissional, não!”; (D) - “Eu dei aulas nesta escola e sempre me envolvi imenso”. (D)
	-Sim como directora: . Na gestão de relações humanas; . Na gestão organizacional	-“há uma maior envolvimento como directora nas relações entre docentes, não - docentes e pais”; (D) -“Também com as burocracias a nível hierárquico superior, que às vezes tem prazos para ontem, aí sim, exige uma maior envolvimento”. (D)
d) Sente-se reconhecida pelo seu trabalho?	-A nível organizacional: . 90% reconhecida	-“Noventa por cento sinto-me reconhecida, principalmente a nível organizacional, logicamente que ainda não acabou, eu todos os dias acho que há coisas a aperfeiçoar”; (D)
	-A nível pessoal: . Ajudou-a conhecer-se melhor e a mudar	-“Este cargo de líder ensinou-me muito a conhecer-me melhor e a mudar... eu também mudei!”; (D)
Percepções dos colaboradores perante a liderança da directora:	-Aceita sugestões mesmo que não vão ao encontro do que ela pensa	-“Sim é uma pessoa aberta a qualquer sugestão e põe em conselho escolar, mesmo não concordando, leva à votação”; (E1) -“Pode ter as suas ideias, mas o projecto tem sempre em conta a opinião de todo o corpo docente”; (E2) -“Essa é uma das características dela. Ela geralmente antes de tomar decisões gosta de consultar os outros, ouvir as opiniões”; (E3) -“desde que alguém tenha sugestões ela está sempre pronta a ouvir”. (E4)
a)O facto de ser esta pessoa a directora influencia o seu envolvimento na escola?⁵	- Sim	-“Com certeza, sem dúvida!”; (E1)
	- Não	-“Não é por ser quem é a directora que eu me sinto na obrigação. Eu dou o meu melhor porque gosto de trabalhar”. (E4)

b) O facto de ser esta pessoa a directora influenciou a decisão de colocar o(s) seu(s) filho(s) nesta escola? ⁶	- Sim	-“Também, muito sinceramente também. (...) Notei desde o princípio que ela era uma pessoa extremamente competente, muito organizada, muito exigente consigo própria e com os que a rodeiam”. (E3)
	-Não	-“Num primeiro momento não foi um factor decisivo (...) mas é uma mais-valia”. (E2)
c) Como caracteriza a liderança da directora?	-Democrática	-“É uma liderança onde as pessoas podem falar, podem partilhar as suas ideias”; (D) -“Ela tenta ser o mais democrata possível Porque ela tenta ouvir as várias pessoas”; (E2)
	-Forte e marcante	-“É uma liderança forte, marcante”; (E1)
	-Inteligente	-“Tem sempre soluções para os problemas, tenta sempre dar a volta às situações e resolvê-las de forma muito inteligente, sem dúvida”. (E1)
	-Humana	-“A liderança dela reside essencialmente nesse factor de humanismo que ela tem”; (E3)
	-Interessada	-“Ela é uma pessoa muito humana, muito interessada, muito empenhada”; (E3)
	-Empenhada	-“É uma pessoa muito honesta, muito humana, muito correcta. É muito clara naquilo que diz e não esconde nada de ninguém... alguma coisa que não está bem clara reúne e põe os <i>pontos nos ís</i> ”; (E4)
d) A directora apresenta sempre o mesmo estilo de liderança ou apresenta também outros estilos?	-Honesta	-“É uma pessoa excepcional”; (E4)
	-Excepcional	-“Onde me levam a reflectir, mesmo que às vezes pareça que naquele momento eu não estou a aceitar e que não estou a compreender, eu reflecto muito sobre os assuntos”. (D)
	-Emocional	- “Na maior parte das vezes tenho o meu estilo que sou eu, que ninguém muda, porque nasci assim”; (D) -“É uma pessoa que mantém o seu estilo de liderança”. (E1)
	-Estilo próprio	-“Mas no grosso modo é uma liderança mais equilibrada, mais emocional, mais democrática”; (D) -“Ela tenta moldar-se às situações. É como eu digo, ser democrata é saber moldar-se e é isso que ela tenta fazer”. (E2)
	-Outros estilos: . Liderança equilibrada entre o estilo democrático e o emocional	

e) A directora é um exemplo de liderança a seguir?	. Entre uma atitude de passividade e uma atitude ditatorial	-“ Mas por vezes, temos que utilizar outros estilos de liderança, porque as circunstâncias assim o exigem”; (D) -“Mas às vezes tenho que me moderar, tenho que ter uma atitude de passividade, outras vezes tenho que ter uma atitude ditatorial”. (D)
	. Molda-se às situações	-“Ela é uma pessoa muito versátil (...) enfim ela tem que administrar, tem que dar ordens, naturalmente que também há esta parte profissional que pode chocar um bocadinho com a parte humana (...) eu penso que ela sabe destriçar muito bem essas componentes”; (E3) -“Dependendo das situações que vão acontecendo”. (E4)
	-Sim, pelas características que apresenta: . Predisposição para a liderança . Capacidade de trabalho e de organização . Dinâmica . Pessoa com muito valor . Participativa . Interactiva . Envolve as pessoas . Humana . Empenhada . Dá força . Valoriza e apoia os outros nas suas fragilidades	-“As coisas positivas que eu tenho deviam ser seguidas”; (D) -“não me ensinaram, eu nasci com esta predisposição”; (D) -“É, porque tem uma capacidade de trabalho extraordinária, de organização e isso é uma coisa invejável”; (E1) - “Pela dinâmica que ela instituiu”; (E2) - “Porque não é fácil estar numa posição de liderança e ter um corpo docente tão grande (...) e ser uma escola que tem tudo aqui ”; (E2) - “Oxalá a região e em todas as escolas houvesse uma directora com o calibre... enfim com o valor desta directora”; (E3) -Ela é participativa e interactiva... chama as pessoas para si; (E2) -“Eu por acaso aprendi muito com ela, amadureci muito e aprendi a maneira de lidar com as pessoas”; (E4) -“Ela é uma pessoa que dá bastante força e que me ajuda a ir em frente (...) e me ensina algumas coisas que eu não sei ou não sabia para melhor desenvolver o meu trabalho”. (E4)
	-Não, pelas coisas negativas que possa ter	-“As negativas as pessoas não as devem seguir”; (D) -“E o que encontram em mim que não é de uma liderança, não o devem nunca fazer”. (D)

f) O que motiva a directora para o exercício das suas funções?	-A nível emocional:	
	. A relação com as pessoas	-“É uma empatia, que mesmo que as coisas compliquem sabemos nos entender e perdoar”; (D)
	. Toda a envolvimento que o trabalho na escola pressupõe	-“A directora não é nada sem ter estes suportes, que nos ajudam em muitas tarefas e apoiam-nos emocionalmente”; (D)
		-“Eu acho que o que motiva para o exercício das funções num trabalho, é o mesmo que ter uma relação familiar... é idêntico”; (D)
g) Qual pensa ser a visão da directora para a escola?	- A nível profissional:	
	. O gosto pela profissão	-“É um gostar que transcende a profissão”; (D)
	. Ter o apoio de profissionais competente	-“É o gosto pela profissão que ela tem”; (E3)
		-“Ela tem gosto”. (E4)
		-“Eu acho que é ter um braço direito com quem nos entendemos a nível burocrático, do ter que cumprir”; (D)
		-“E logicamente que existe o factor competência para o exercício do cargo”; (D)
	. O sucesso da escola	-“Penso que é o sucesso e a mais-valia das actividades desenvolvidas, que ela vê no final do ano”. (E2)
	-A nível pessoal:	
	. Características inatas	-“Isso é inato, ela nasceu para ser líder e isso já lhe está no sangue, não há nada a fazer!”; (E1)
	. Espírito de líder	-“Ela própria diz que tem espírito de líder. Ela tem aquele bichinho dentro dela... e eu acho que sim, ela tem mesmo o dom”. (E4)
	. Dom	
	-Plena autonomia	-“A minha visão é que a escola tivesse plena autonomia e que dependesse a nível da SREC só para assuntos relacionados com currículos”; (D)
		-“Mas era um grande sonho eu ainda ver a plena autonomia em relação aos outros assuntos, a nível pedagógico, organizacional a nível de contratação”. (D)
	-O sucesso da escola	-“Ela gostaria que a escola fosse a melhor. Mesmo a nível pedagógico a directora preconiza ideias diferentes para esta escola”; (E1)
		-“É o sucesso em todas as vertentes, tanto do corpo docente como dos alunos”. (E2)

	-Melhor formação académica dos actores e colaboradores	-“Ela gostaria que as pessoas fossem mais formadas, que tivessem outro tipo de ensino e que fossem mais arejadas”. (E1)
	-Maior abertura à inovação	-“Trabalhar rumo à qualidade, é esse o objectivo dela”. (E4)
	-A qualidade	
	-A formação e preparação dos alunos centradas no mundo que os rodeia	-“Está interessada em transmitir aos alunos essa preocupação no mundo que os rodeia e isso eu acho que é de facto o grande projecto da escola”. (E3)
h) A directora consegue transmitir a sua visão aos restantes membros da escola? ⁷	-Sim , pelas transformações que se têm verificado na escola	-“Eu penso que sim, porque senão fosse assim a escola não se tinha transformado como transformou”. (D)
i) A directora premeia esforços individuais? ⁸	-De várias formas: . Palavras . Pequenos gestos . Cedência de dias não – oficiais . Elogios	-“Eu premeio com palavras, com gestos, com a oferta de uma simples flor, com cedência de dias não – oficiais, de tantas formas... mas também cobro”; (D) -“Elogiando, mostrando a sua consideração pessoal pelas pessoas. Faz-nos sentir bem com os seus elogios o que é óptimo”; (E1) -“Sim, muito. (...) ninguém sai a perder”; (E4) -“Por exemplo há um funcionário que dá umas horas ao serviço na altura que a escola precisa, sempre que o funcionário também precise, ela nunca diz que não a ninguém”; (E4)
j) A directora reconhece o esforço dos actores e colaboradores no exercício das suas funções?	-Sim: . Colaborando e ajudando . Aproximando-se das pessoas . Esforçando-se por compreender e colaborar na resolução de problema . Fazendo questão de reconhecer a participação e a colaboração dos outros	-“Ela esteve sempre pronta a ajudar. Ela colabora comigo, ajuda-me a rever... nesse aspecto estamos em sintonia quase perfeita”; (E1) -“Sim, porque ela aproxima-se”; (E2) - “A sr ^a directora faz um esforço e tenta vir ao nosso encontro para solucionar essas situações e esclarecer as pessoas, que é muito importante”; (E2) -“Ela faz muita questão, eu acho que de forma exagerada (...) de reconhecer a minha participação, a minha colaboração e a dos meus colegas, daqui da liga de pais”; (E3)

	. Dando força a quem colabora com ela	-“Muito! (...). Porque sinto-me com força ao lado dela”. (E4)
--	---------------------------------------	---

Percepções sobre o PEE

Problemática (itens)	Análise (dos itens respondidos)	Frases justificativas (frequências)
a)As razões que levaram a escola a elaborá-lo	-Para definir uma estratégia da escola	-“Acima de tudo porque quisemos definir uma estratégia da escola”; (D) -“Sentimos a necessidade de termos um PEE pelo qual toda a gente se orientasse”; (E1) -“É mais um ponto de reflexão sobre as necessidades da escola, do meio e de tudo o que nos cerca”; (E1) -“Eu penso que a escola sempre teve esta preocupação de inculcar valores, de desenvolver a leitura, tanto que antes de se falar no projecto “ler mais”, a escola já tinha os seus baús de leitura”; (E2) -“Não só por obrigação mas porque se percebeu que seria um documento importante para a comunidade educativa da escola”; (E3) - “Para ver se havia algumas coisas que podíamos mudar para melhor”. (E4)
	-Porque é uma imposição legal	-“Simultaneamente porque é uma imposição legal”; (D) -“A verdade é por assim dizer a imposição decretada”; (E1) -“Além de ser uma necessidade educativa, é imposta também, não é?!”; (E1) -“O PEE naturalmente é aquela ferramenta que existe (...) numa adaptação da legislação (...) importante para o funcionamento da escola (...) tendo em conta as regras e aquilo que regula o seu funcionamento”; (E3)
b)Quem foram os responsáveis e os intervenientes pela elaboração do PEE?	Por fases: 1ª fase (investigação/ diagnóstico) -Toda a comunidade: . Pais e encarregados de educação . Alunos	-“A equipa toda da escola”; (D) -“Há uma fase em que são todos, toda a comunidade educativa, desde pais, alunos, professores e a comunidade local, que se refere à parte da investigação, do tentar identificar as problemáticas prioritárias”; (D)

	. Comunidade local	-“É preciso salientar que o diagnóstico efectuado aos pais e à comunidade local, não é feito à sua totalidade, mas a número representativo das mesmas”. (D)
	. Corpo docente . Direcção da escola . Corpo não docente . Liga de pais	-“é a direcção da escola, naturalmente com a colaboração do corpo docente, com os funcionários, com a liga de pais (...)”; (E3) -“Penso que o projecto não teve muito a participação da comunidade exterior, foi um projecto construído de dentro para fora”; (E3) -“O corpo docente com o apoio da liga. Também há um grupo de pais que participa”; (E2) -“Normalmente pelas salas são dados questionários (...) e as pessoas dizem aquilo que acham para ajudar na elaboração do projecto”; (E2) -“ (...) é uma equipa de professores”. (E4)
	2ª fase (Tratamento de dados) -Um grupo alargado de docentes (equipa coordenadora mais alguns elementos)	-“Depois esta informação é tratada por um grupo da escola com mais apetência para as novas tecnologias”; (D) -“grupo que foi determinado para em conjunto elaborar o PEE”. (E1) -“Depois entra outra equipa em acção, para a fase da análise dos dados levantados”; (D)
	3ª fase (Análise dos dados) - Equipa coordenadora	-“Depois numa fase posterior o grupo foi restringido, porque já não era preciso tanta gente”. (E1)
	4ª fase (discussão dos resultados em diferentes grupos) -Equipa coordenadora (supervisão)	-“Depois passa para a fase de apresentação em diferentes grupos, dos vários anos de escolaridade, que fazem a discussão dos possíveis caminhos a seguir”. (D)
	5ª fase (apresentação em conselho escolar das diferentes posições) -Equipa coordenadora	-“A apresentação final em conselho escolar das opções dos diferentes grupos que são levadas à consideração da comunidade”; (D) -“Aqui as pessoas têm outra vez a oportunidade de concordar ou discordar, de reflectir e até de alterar”. (D)

c) Como foi constituída a equipa coordenadora do PEE?	<p>6ª fase (decisão final)</p> <p>-Equipa coordenadora</p>	<p>-“Depois deste último debate e feitas as devidas alterações, mudanças e acertos sugeridos e acordados, passa-se à decisão final, à votação pelo conselho escolar”. (D)</p>
	<p>7ª fase (revisão final)</p> <p>-Coordenadora do PEE e directora</p>	<p>-“Depois no fim houve a fase da revisão, da verificação”; (D)</p> <p>-“Por fim a revisão final feita por mim e pela srª directora”. (E1)</p>
	<p>8ª fase (apresentação e entrada em vigor)</p> <p>-Equipa coordenadora e directora</p> <p>. Apresentação aos pais no dia aberto</p> <p>. Edição na internet</p> <p>. Entrada em vigor</p>	<p>-“Todo este processo é acompanhado pela equipa coordenadora do PEE, que depois o vai apresentar aos pais no dia aberto”; (D)</p> <p>-“Ainda damos algumas semanas para os pais poderem dar o seu parecer, o documento sai também na internet e passados uns dias, não havendo discordância está aprovado e entra em vigor”. (D)</p>
	<p>-Atribuído o coordenador para a equipa do PEE em conselho escolar</p> <p>-Constituição em conselho escolar da restante equipa:</p> <p>. Por mero acaso, através da consulta da lista de graduação profissional</p> <p>. Nomeação de pessoas consideradas determinantes</p>	<p>-“Quando fazemos o plano anual de escola distribuimos os coordenadores para cada um dos projectos a desenvolver”; (D)</p> <p>-“Em conselho escolar foi perguntado quem queria chefiar o PEE. Até à data houve sempre uma pessoa que se ofereceu e esta vez não foi excepção”. (D)</p> <p>-“Inicialmente somos distribuídos por grupos de trabalho para as diversas tarefas a realizar na escola. Eu fiquei incluída no grupo de trabalho do PEE, interessei-me e acabei por me envolver e aceitei então ser coordenadora do mesmo” (E1)</p> <p>-“Depois a equipa é constituída com os restantes membros, através da consulta da lista que temos de graduação dos colegas, é mesmo por mero acaso”; (D)</p> <p>-Dividimos os docentes igualmente pelos vários projectos”; (D)</p> <p>-“Depois em conselho escolar foi composto”; (E1)</p> <p>-“[A equipa é constituída] em conselho escolar”; (E2)</p>

	. Pessoas familiarizadas com as novas tecnologias	-“No caso de pessoas consideradas pilares para estes projectos estarem noutros grupos, fazemos a proposta de troca ao grupo onde ela está inserida para o grupo do PEE, neste caso”; (D) -“Embora no início já se tivesse o cuidado de direccionar as pessoas de acordo com o que elas se dotariam mais”; (E1) -“ (...) foram nomeados pela gestão em reunião” (E4)
		-“No PEE, no RI e o PCE são os únicos projectos que temos o cuidado de que as pessoas estejam familiarizadas com as novas tecnologias”; (D)
	d) Como caracteriza o PEE em vigor?	-É pequeno -É claro -É prático -Tem qualidade -É objectivo -É Transparente
e) O PEE em vigor introduziu algumas mudanças na escola?	-Coerente com as necessidades diagnosticadas	-“Vimos que a literacia pelo seu aspecto fundamental na aprendizagem dos meninos (...) na preparação para a vida como ser social, como membro de uma sociedade, que deverá saber, conhecer, ler e interpretar, saber falar. Depois à outra parte da cidadania tão importante quanto a primeira”; (E1) -“Acho que é importante e porque vai ao encontro das preocupações da escola”; (E2) -“ É importante, desde que seja para melhorar a escola”. (E4)
	- Sim: . Projectos mais transparentes . Maior interacção, nas actividades desenvolvidas, a nível de escola e de sala de aula	-“Os projectos que decidimos implementar estão mais transparentes em termos da sua operacionalização, uma vez que ficou mais claro saber quem faz o quê, como e quando” (D) -“Nas actividades que já foram feitas até agora, notou-se uma maior relação entre a sala e a escola”; (D)

	<p>. Interdisciplinaridade mais evidente</p> <p>. Maior diversidade de actividades</p> <p>. Mudanças nas atitudes dos meninos</p> <p>. Mudanças nas atitudes do corpo docente</p> <p>. Mais burocracia</p> <p>. Mais regras</p>	<p>-“No lançamento do livro de um autor, que se fez já este ano lectivo, foi uma das estratégias integradas no PEE, que é a promoção da literacia. No entanto antes do culminar desta actividade, existiram outras fases que contemplaram o trabalho na sala de aula, o trabalho na área de expressão plástica, o trabalho na área de expressão musical e dramática, o trabalho dos pais, ou seja o trabalho de toda a escola”; (D)</p> <p>-“Na sua maioria nós já notamos essa interligação”; (E1)</p> <p>-“Eu acho que sim. Tantas actividades que a escola tem”; (E4)</p> <p>-“Vêm-se alterações nas atitudes dos meninos”; (D)</p> <p>-“Vimos algumas mudanças nos meninos que já conseguem subir e descer escadas com relativa ordem, mesmo o facto de se respeitarem mais no recreio, serem mais tolerantes”; (E1)</p> <p>-“Já notamos trabalho feito nesse sentido e alguma mudança de comportamento”; (E1)</p> <p>-“Porque as crianças estão motivadas para isso”. (E2)</p> <p>-“ (...) no corpo docente, as coisas estão mais relacionadas”. (D)</p> <p>-“É claro que o projecto em si trouxe mais alguma burocracia”; (E3)</p> <p>-“(...) algumas coisas que poderiam ser dispensáveis”; (E1)</p> <p>-“Até com questões práticas do dia-a-dia da escola, saídas, entradas, a permanência nos espaços pelas crianças... uma série de regras que acho bem que existam, naturalmente vêm facilitar a reger a vida escolar”. (E3)</p>
<p>f)O PEE é uma referência para toda a escola?</p>	<p>-Sim:</p> <p>. Existe um só rumo e uma só visão partilhada por todos</p>	<p>-“A temática mais votada no PEE, a literacia e a cidadania, [foi] também aquela que todas as colegas usaram para o PCT”; (D)</p> <p>-“A escola toda em peso abraçou um só rumo, uma só visão, o tema mais debatido e com o qual mais se identificaram”; (D)</p> <p>-“Sem dúvida”; (E1)</p>

	<p>. Para lembrar o caminho a seguir</p> <p>. Para esclarecer a visão da escola</p> <p>. Como argumento na aquisição de recursos</p> <p>. Permite a tomada de posições nos momentos de decisão</p> <p>. Para defender e representar a escola em níveis hierárquicos superiores</p> <p>. Constitui um argumento perante os pais</p> <p>. Para promover o sucesso da escola</p>	<p>-“Basta haver um grupo de elementos da comunidade educativa, que esquecem-se ou não querem ou contradizem-se e não assumem o delineado, o documento tem que existir”; (D)</p> <p>-“Devido à visão que temos para esta escola que se constituíram as actividades, por exemplo a equipa disciplinar, a biblioteca aberta na hora do almoço, as vigilâncias no recreio, se devem ao PEE. Porque tudo isto requer um certo número de pessoas que noutras circunstâncias não existiriam”; (D)</p> <p>-“Foi devido ao novo rumo da literacia e cidadania e da qualidade, que permitiu provar perante a SREC, que havia esta visão e que para isso eram necessários estes alicerces, estes recursos, para poder implementar as estratégias”. (D)</p> <p>-“Eu acho que tudo o que tem a ver com a escola e que seja bom para a escola é muito importante para a directora e para todos nós”; (E4)</p> <p>-“Também para sabermos responder perante os nossos superiores hierárquicos e em momentos de decisão”; (D)</p> <p>- “Para mostrar aos pais, por um lado qual é o nosso rumo e aos outros pais demonstrar que aquilo que queriam está a ser feito”; (D)</p> <p>-“No sentido de que para ter sucesso [a directora] tenta participar e também motivar os outros à participação”; (E2)</p>
	<p>- Pouca importância (hipoteticamente)</p> <p>. Por ser desnecessário</p> <p>. Por representar muita documentação</p>	<p>-“No dia em que nós todos soubermos assumir as nossas responsabilidades, eu continuo a achar que estes projectos não são necessários”; (D)</p> <p>-“Eu acho que é demasiada documentação”; (D)</p> <p>-“Na realidade bastava através da conversação e diálogo implementá-los e tê-los sempre em linha de conta”; (D)</p>
<p>b)A directora é uma impulsionadora do PEE?</p>	<p>- Sim, porque:</p> <p>. É uma defensora da visão partilhada pelo todo</p>	<p>-“Ela gosta de se envolver em tudo o que são projectos e em tudo o que é desenvolvimento para a escola”; (E4)</p> <p>- “Porque sempre fui uma grande defensora de que nós devíamos ter uma visão nossa e também do que os outros pretendem”. (D)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> . Promove a reunião das pessoas . Apela à participação e colaboração de todos . Permite e aceita a opinião dos outros - Promove o debate - Documenta as conclusões e decisões da escola . Faz mover todo o processo . É dinâmica 	<p>-“Considero-me uma pioneira ter juntado este grupo de pessoas”; (D)</p> <p>-“Pelo apelo que faz à colaboração e participação de todos”; (E2)</p> <p>-“Ela gosta de estar alicerçada na opinião dos outros, ter os outros por trás a lhe dar o apoio naquilo que ela está a fazer”. (E3)</p> <p>-“Por conseguir colocar as pessoas a debater e a pôr por escrito, num documento, as conclusões e as decisões”. (D)</p> <p>-“É uma impulsionadora sem dúvida do PEE. É ela que faz mover todo o mecanismo”; (E1)</p> <p>-“ Ela é que esteve a liderar todo o processo”. (E3)</p> <p>- “Sim, pela dinâmica”. (E2)</p>
<p>c)Que papel assumiu a directora no processo de elaboração do PEE?</p>	<p>- Envolvimento total:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Motivou . Orientou . Supervisionou . Apoiou . Participação activa constante . Impôs-se . Trabalhou . Envolveu-se . Esteve presente . Escutou . Liderou 	<p>- “Motivei, acarinhei, dei força”; (D)</p> <p>- “ Está a orientar, a supervisionar, está a acarinhar, está a proteger, está a amparar algumas lacunas, algumas quedas emocionais ou outras que possam ocorrer”; (D)</p> <p>-“Mas ela teve um papel de supervisão e de orientação e sobretudo de apoio (...) porque ela está sempre lá”; (E1)</p> <p>-“É uma participação activa constante”; (E1)</p> <p>-“Com toda a envolvimento, naturalmente”; (E3)</p> <p>-“Ela envolve-se sempre em tudo com cabeça tronco e membros”; (E2)</p> <p>-“deve ter - se empenhado muito nisso!”; (E4)</p> <p>-“Por vezes tive que me impor, arregaçar as mangas e trabalhar e fazer”; (D)</p> <p>-“Envolve-me em tudo, não só peço para fazer, como eu estou presente, debato, escuto, escrevo e por vezes quando vejo as coisas atrasarem-se, pego mesmo nelas e termino-as”; (D)</p> <p>- “Empenho e liderança acima de tudo, que tem a ver com o seu papel de directora na escola”; (E3)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> . Movimentou . Delegou funções . Interveio . Verificou 	<p>-“Movimentei para um fim, mas sempre com mapas para delegar funções”; (D)</p> <p>-“ o ambiente não estava a ser o mais favorável, aí sim eu tinha de intervir para saber o que realmente estava a acontecer”; (D)</p> <p>- “Por fim a parte estética que a gestão tem também que assegurar”; (D)</p> <p>- “Ver se está em suporte digital, se está devidamente arquivado e onde, dando-lhe alguns retoques finais em termos de imagem... não de conteúdo”; (D)</p>
<p>d)Características da sua actuação neste processo</p>	<p>-Chamar a atenção para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a)A necessidade do debate b)A necessidade do diálogo c)A necessidade das cedências entre pares d) A necessidade de organizar a acção e)A necessidade do documento escrito f)A necessidade da implementação do PEE - Motivadora 	<p>-“Porque sempre notei quando comecei a trabalhar nesta escola, que havia muito individualismo, as pessoas não estavam aptas para dialogar ... e as pessoas não queriam ceder”; (D)</p> <p>-“Tenta explicar aos pais e dizer o que está a ser feito e porquê”; (E2)</p> <p>-“Ela tem o cuidado de procurar nos outros uma opinião, um ponto de vista diferente, tudo isso valoriza o projecto e a própria escola e até o próprio desempenho da directora”; (E3)</p> <p>-“Porque as pessoas ainda estão muito adversas a esta burocracia”; (D)</p> <p>-“Mas o documento não vale nada se na realidade ele não for implementado”; (D)</p> <p>-“Fui motivadora, no sentido de fazer acreditar às pessoas que tínhamos que ter essa visão, esse rumo e que tínhamos que ter tudo isso documentado, para sabermos quem faz o quê”; (D)</p> <p>-“É uma pessoa motivadora em todo o processo, sem dúvida!”; (E1)</p> <p>-“(...) eu acho que ela é uma pessoa que gosta de trabalhar, de puxar para a frente desde professores a funcionários”. (E4)</p>

e)Classificação da colaboração da directora em todo o processo, (em termos gerais)	-Fundamental	-“É fundamental e muito forte”; (E1)
	-Muito forte	- “A sr ^a directora tem uma presença muito forte na escola”; (E1) - “Ela é uma onda forte que nos leva atrás”; (E1)
	-Excepcional	-“Eu penso que como toda a liderança é fundamental”; (E2) -“mas tudo o que ela faz é excepcional. É mesmo assim (...) eu acho que bem poucas ou nenhuma pessoas têm esta capacidade de liderança como esta directora; (E4)
	-Uma liderança a par de tudo	-“Eu acho que na construção do PEE como em qualquer projecto, se a liderança não está envolvida desde o seu arranque , no desenvolvimento e na sua conclusão, não é uma liderança porque a liderança tem que estar a par de tudo”; (D)
	- Empenhada	-“Porque se a direcção da escola, as pessoas que fazem parte do recinto escolar não se responsabilizarem pelo projecto ele não tem <i>pernas para andar</i> . Tem de haver empenho e envolvência, até inovação e esta relação de proximidade para que ele tenha sucesso”; (E3)
- Envolvida e envolvente	-“Depois acaba por levar-nos de arrastão atrás dela e nós também nos envolvemos de forma bastante forte”; (E1)	
-Apta em assumir as ideias do todo	-“Não é por acaso que as pessoas dizem que eu estou a par de tudo, é porque eu estou envolvida em todos os projectos e não é por ser a minha ideia expressa mas a de todos”; (D)	
-Muito presente	-“Sobretudo muito presente”. (E1)	

Legenda:

- 1 - Esta questão não foi colocada às E2 e E3, por estarem intimamente ligadas aos sujeitos da questão, podendo alterar a fluência das respostas na entrevista.
- 2 - Esta questão foi colocada apenas aos actores desta escola (D; E1 e E4).
- 3 - Esta questão não foi colocada aos actores directos desta escola por não se encontrarem na situação descrita (D; E1 e E4).
- 4 - Questões colocadas apenas à directora.
- 5 e 8 - Questões não colocada às E2 e E3.
- 6 - Questão não colocada às E1 e E4.

7 - Questão colocada apenas à directora.

8 - Questão não colocada às E2 e E3 por não exercerem funções profissionais na escola.

Anexo IX

Anexo IX – PEE: enunciado de Missão

<p>EB1-PE DE XXXXXXXX</p> <p>ANO 2008/2012</p> <p>PROJECTO EDUCATIVO</p>

2 0 0 8 / 2 0 1 2	MISSÃO	“Literacia e Cidadania – Rumo à qualidade”
	PRINCÍPIOS	VALORES
	“Ser uma referência na promoção da Literacia e na formação global do educando, através do desenvolvimento da personalidade orientada para o exercício da plena cidadania”	“Promover o gosto pela aprendizagem e desenvolver comportamentos, valores, atitudes essenciais ao seu bem-estar pessoal, às suas relações interpessoais e à sua intervenção cívica”
	CARACTERIZAÇÃO DO MEIO / ESCOLA	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localização no extremo Oriente da Ilha da Madeira sendo a freguesia o núcleo do Concelho. ➤ Instituição inserida num meio predominantemente urbano. ➤ População pertencente, maioritariamente, ao sector Terciário. 	



REGIÃO AUTÓNOMA
DA MADEIRA



REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
FSE