



CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Ciências da Educação

LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Estudo de caso numa escola de 1º Ciclo com Pré-escolar da Região

Autónoma da Madeira

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

Por

Rita Catarina Garcia Leonardo

Sob a orientação da

Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal 2011



CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Ciências da Educação

LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Estudo de caso numa escola de 1º Ciclo com Pré-escolar da Região

Autónoma da Madeira

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

Por

Rita Catarina Garcia Leonardo

Sob a orientação da

Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal 2011

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o contributo de algumas pessoas que, directa ou indirectamente, me ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, orientadora deste estudo, pela confiança, estímulo e acompanhamento.

A todos os professores e colegas de mestrado pelos ensinamentos, experiências e incentivos.

À directora e professoras da escola onde foi realizado este estudo, pela disponibilidade, receptividade e entusiasmo que mostraram desde o início.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, incentivo e confiança. Foi neles que busquei as forças necessárias quando me apetecia desistir.

Aos meus amigos que tantas vezes me ouviram falar deste trabalho, a todos eles que se alegraram quando iniciei e insistiram e motivaram para que terminasse.

A todos, o meu muito obrigado e é a vós que dedico este trabalho.

Resumo

A liderança e a progressiva autonomia das escolas, conferida através da elaboração de um projecto educativo, são hoje um tema importante de reflexão e discussão no âmbito da Administração escolar. Ao director de escola, no papel de líder, cabe a função de fazer a sua equipa diferenciar-se e promover uma educação de qualidade recorrendo aos meios que tem ao seu dispor.

Nesta perspectiva, realizámos o presente estudo com o objectivo de perceber se existem (ou não) essas dinâmicas entre a liderança e o projecto educativo. Para isso, utilizámos uma abordagem essencialmente qualitativa, não descurando aspectos quantitativos, através de um estudo de caso numa escola da RAM e recorrendo às técnicas de entrevista, questionário e pesquisa documental para recolha de dados.

Este estudo é constituído por 3 partes.

Na primeira parte deste documento apresentamos uma revisão da literatura sobre a liderança e o projecto educativo. Partindo da contextualização dos conceitos e teorias enveredamos por uma abordagem ao contexto escolar focando a análise na caracterização do líder escolar, na influência no clima de escola e nas características, funções e potencialidades do projecto educativo de escola. Na segunda parte descrevemos a metodologia utilizada e a contextualização do estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os resultados numa perspectiva de triangulação de dados.

Apesar da dificuldade em obter resultados num trabalho desta natureza, conseguimos perceber que o projecto educativo, nesta escola, é utilizado para promover a reflexão e a orientação do corpo docente e como base e instrumento impulsionador de mudança e inovação para a liderança.

Palavras-chave: Liderança Escolar, Projecto Educativo de Escola, Gestão Estratégica Escolar.

Abstract

The leadership and the progressive autonomy of the schools, given by the preparation of an educational project, are today an important theme for thought and discussion in what concerns the school administration. For the Head Teacher of the school, who plays the role of a leader, there is an important function of making his team stand out and promote an education that can be considered one of quality, using all the means he has at hand.

On this perspective, we elaborated this present study with the aim to understand (or not) the dynamics between the leadership and the educational project. For this, we used essentially a qualitative approach, but trying not to neglect the quantitative aspects, by concentrating on a study case of a school in Madeira Island (RAM) and resorting to different ways of collecting information such as the interview, questionnaires and documental research to collect information.

This research / study consists of three sections.

In the first section of this document we present a revision of the literature about leadership and educational projects. Starting from the contextualization of the concepts and theories we went onto an approach of the school context, focusing the analysis on the school leader's characterization, the influence of the school's atmosphere and on the characteristics, functions and potential of the school's educational project. In the second part, we describe the methodology used and the contextualization of the study. And finally, we present and analyze the results crossing all the information (data triangulation).

Despite the difficulties in obtaining results in a research of this kind, we were able to understand that the educational project, in this school, is used to promote reflection among the teachers and the orientation of the school staff as well as a base and a booster for change and innovation in what concerns leadership.

Key words: School Leadership, Schools Educational Project, Strategic School Management.

Résumé

La direction et l'autonomie progressive des écoles, conférée à travers l'élaboration d'un projet d'établissement, sont, de nos jours, un thème important de réflexion et débat en ce qui concerne l'Administration Scolaire. Le directeur scolaire, en tant que conducteur, a la fonction de faire la différence avec son équipe, de promouvoir une éducation de qualité avec les moyens dont il dispose.

Dans cette perspective, nous avons réalisé cet étude ayant comme objectif comprendre s'il y a ou s'il n'y en a pas ces dynamiques entre la direction et le projet d'établissement. Pour cela, nous avons utilisé un abordage essentiellement qualitatif, sans oublier les aspects quantitatifs, à travers une étude du cas d'une école de la RAM en utilisant les techniques d'interview, questionnaire et recherche documentaire pour la recueille de données.

Cette étude est composée de trois parties.

Dans la première partie de ce document nous présentons une révision de la littérature sur la direction et le projet d'établissement. En partant de la contextualisation des concepts et des théories nous suivons un abordage dans le contexte scolaire, en analysant et caractérisant surtout le directeur scolaire, l'influence dans l'ambiance de l'école, et les caractéristiques, fonctions et potentialités du projet d'établissement de l'école. Dans la deuxième partie nous décrivons la méthodologie utilisée et la contextualisation de l'étude. Finalement, nous présentons et analysons les résultats dans une perspective de triangulation de données.

Malgré la difficulté dans l'obtention de résultats dans un travail comme le nôtre, nous avons réussi à comprendre que le projet d'établissement, dans cette école, est utilisé pour promouvoir la réflexion et l'orientation du corps enseignant et comme appui et instrument pousseur du changement et de l'innovation pour la direction.

Mots-clé : Direction scolaire, Project d'établissement, Gestion stratégique scolaire.

Resumen

El liderazgo y la autonomía gradual de las escuelas, obtenidos a través de la elaboración de un proyecto educativo son hoy en día un tema importante de reflexión y discusión con respecto a la administración escolar. El director de la escuela, como líder de la misma, tiene la función de hacer su equipo distinguirse y promover una educación de calidad haciendo uso de todos los medios que tiene a su disposición.

En esta perspectiva, elaboramos el siguiente estudio con el objetivo de descubrir si existen (o no) esos dinamismos entre el liderazgo e el proyecto educativo. Para ello, utilizamos una aproximación esencialmente cualitativa, sin descuidar los aspectos cuantitativos, a través de un estudio del caso en una escuela de la RAM (Región Autónoma de Madeira) y recurriendo a técnicas como entrevistas, cuestionarios e investigación documental para la recolección de datos.

Este estudio consta de 3 partes.

En la primera parte de este documento se presenta una revisión de la literatura sobre el liderazgo y el proyecto educativo. Teniendo como base la contextualización de los conceptos y teorías optamos por un enfoque al contexto escolar, centrándose el análisis en la caracterización del líder de la escuela, su influencia en el ambiente escolar y en las características, funciones y potencialidades del proyecto educativo. En la segunda parte describimos la metodología utilizada y la contextualización del estudio. Finalmente, se presentan y analizan los resultados desde una perspectiva de la triangulación de datos.

A pesar de las dificultades para obtener resultados en un trabajo de esta naturaleza, nos damos cuenta que el proyecto educativo, en esta escuela, se utiliza para promover la reflexión y la orientación de los profesores y también como base y elemento propulsor de cambios y de innovación para el liderazgo.

Palabras clave: Liderazgo Escolar, Proyecto Educativo de Escuela, Gestión Estratégica Escolar

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Résumé	vi
Resumen	vii
Sumário.....	viii
Siglas utilizadas	xiv
Introdução	15
Capítulo I – Liderança e projecto educativo de escola.....	19
1. Abordagem ao conceito de liderança	24
1.1 Definição de liderança	24
1.2 Teorias da Liderança	25
1.3 Estilos de Liderança	27
1.4 Liderança vs. Gestão	30
1.5 Liderança e motivação	32
1.6 Liderança e clima organizacional	35
1.7 A Liderança no contexto escolar	37
2. Projecto educativo de escola	41
2.1 Definição de projecto.....	41
2.2 Projectos em contexto escolar (Projecto Educativo de Escola)	42
2.3 Características, funções e potencialidades do Projecto Educativo ..	47
2.4 A construção do projecto educativo.....	49
2.5 A avaliação do projecto educativo	52
2.6 O projecto educativo e a gestão estratégica	54
Capítulo II - Metodologia	65
1. Natureza do estudo	66

2.	Definição do problema e objectivos do estudo	69
3.	Plano de estudo	70
4.	Abrangência do estudo – população e critérios de selecção	70
5.	Contextualização do estudo	71
5.1	Caracterização do contexto	72
5.1.1	Caracterização geográfica.....	72
5.1.2	Caracterização populacional	72
5.1.3	Caracterização física da escola	72
5.2	Organização da escola.....	73
5.3	Participantes no estudo.....	76
6.	Recolha de dados	76
7.	Tratamento dos dados	81
Capítulo III – Apresentação, Análise e interpretação dos Resultados		83
1.	Apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários entregues aos professores e à directora.	84
2.	Apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas à directora e a uma professora.	111
3.	Interpretação dos dados recolhidos.....	119
Considerações finais		131
Bibliografia.....		137

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – Transcrição da entrevista à directora

Anexo 3 – Transcrição da entrevista à professora

Anexo 4 – Quadro síntese da entrevista

Anexo 5 – Questionário à directora

Anexo 6 – Questionário aos professores

Índice de Figuras

Figura 1: Fases de gestão estratégica.....	57
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Diferenças entre Liderança e Gestão	31
Tabela 2 – Distribuição dos alunos da Pré-Escolar	74
Tabela 3 – Distribuição dos alunos do 1º Ciclo.....	74
Tabela 4 – Distribuição do Corpo Docente	74
Tabela 5 – Distribuição do Corpo Não-Docente	75
Tabela 6 – Professores: Clima Organizacional.....	86
Tabela 7 – Directora: Clima Organizacional	86
Tabela 8 – Directora: afirmação 1	87
Tabela 9 – Directora: afirmação 2	88
Tabela 10 – Directora: afirmação 3	89
Tabela 11 – Directora: afirmação 4	90
Tabela 12 – Directora: afirmação 5	91
Tabela 13 – Directora: afirmação 6	92
Tabela 14 – Directora: Afirmação 7	93
Tabela 15 – Directora: afirmação 8	94
Tabela 16 – Directora: afirmação 9	95
Tabela 17 – Directora: afirmação 10	96
Tabela 18 – Directora: afirmação 11	97
Tabela 19 – Directora: afirmação 12	98
Tabela 20 – Directora: afirmação 13	99

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra de inquiridos por categoria profissional.....	84	
Gráfico 2: Distribuição da amostra de inquiridos por sexo	85	
Gráfico 3: Distribuição da amostra de inquiridos por tempo de serviço na escola	85	
Gráfico 4 – Professores: afirmação 1	87	
Gráfico 5 – Professores: afirmação 2	88	
Gráfico 6 – Professores: afirmação 3	89	
Gráfico 7 – Professores: Afirmação 4	90	
Gráfico 8 – Professores: afirmação 5	91	
Gráfico 9 – Professores: afirmação 6	92	
Gráfico 10 – Professores: afirmação 7	93	
Gráfico 11 – Professores: afirmação 8	94	
Gráfico 12 – Professores: afirmação 9	95	
Gráfico 13 – Professores: afirmação 10	96	
Gráfico 14 – Professores: afirmação 11	97	
Gráfico 15– Professores: afirmação 12	98	
Gráfico 16 – Professores: afirmação 13	99	
Gráfico 17 – Apresentação da dispersão total das respostas: professores.....	100	
Gráfico 18 – Apresentação da dispersão total das respostas: directora.....	100	
Gráfico 19 – Dispersão dos resultados em percentagens: Professores.....	101	
Gráfico 20 – Percepção dos professores sobre o estilo de liderança da directora por áreas	101	
Gráfico 21 – Dispersão dos resultados por áreas e em percentagens - professores.....	102	
Gráfico 22 – Dispersão dos resultados por áreas e em percentagem - directora.....	103	
Gráfico 23 – Distribuição dos resultados dos professores e da directora.....	103	
Gráfico 24 – Professores: decisões	Gráfico 25 – Directora: decisões	104
Gráfico 26 – Professores: convicções	Gráfico 27: Directora: convicções.....	104
Gráfico 28 – Professores: Conflito	Gráfico 29 – Directora: Conflito.....	105
Gráfico 30 – Professores: emoções	Gráfico 31 – Directora: emoções	105
Gráfico 32 – Professores: sentido de humor	Gráfico 33 – Directora: sentido de humor	
106		
Gráfico 34 – Professores: empenho	Gráfico 35 – Directora: empenho	106

Gráfico 36 – organização da escola na elaboração do PEE.....	107
Gráfico 37 – Como são escolhidos os critérios do PEE	108
Gráfico 38 – quando é utilizado o PEE	108
Gráfico 39 – como é divulgado o PEE	109
Gráfico 40 – Opinião se os valores e visão estão definidos no PEE	109
Gráfico 41: O que têm em conta quando necessitam elaborar um PEE	110

Siglas Utilizadas

PEE – Projecto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

O século XXI é um tempo de avanços no conhecimento humano e nas novas tecnologias. Tudo se desenvolve numa velocidade vertiginosa. O que agora é uma realidade pode ser algo desactualizado num espaço curto de tempo. Os efeitos da globalização da sociedade exigem uma reformulação constante de todos os pressupostos e consequentes práticas. Por isso, o mundo está em constantes mudanças, que de uma forma acentuada marcam o rumo da humanidade. A sociedade, em geral, tem de estar preparada para acompanhar esses progressos de uma forma contextualizada para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez melhor. Essa contextualização deve ser feita por todos e em cada área onde estejam inseridos.

As organizações, como entidades inseridas numa sociedade, devem seguir o mesmo caminho de constante reformulação de pressupostos e ajuste de práticas para acompanharem o ritmo desenfreado do desenvolvimento e da competitividade. O desenvolvimento tecnológico, principalmente o uso das TIC, e por consequência um maior conhecimento generalizado dos direitos sociais e individuais, o desenvolvimento de uma cultura de reivindicação e os discursos actuais sobre a qualidade tornam imprescindível que as organizações mudem a sua postura tradicional e adoptem medidas estratégicas para sobreviver a um mundo de mudanças e concorrência. “Uma adaptação criativa numa permanente interacção com o meio poderá possibilitar à organização um ajuste permanente entre a situação presente e o futuro desejável (visão)” (Vicente 2004: 31).

A escola, como organização educativa, terá de seguir esse percurso de constante reformulação de pressupostos e ajuste de práticas, reflexão e formação para, também ela ultrapassar e adaptar-se às constantes mudanças da realidade social.

Mas será que existe uma estratégia educativa definida e clara em cada uma das escolas?

Depois de muitos anos a viver num Estado regulador com políticas educativas centralizadas, a passagem para uma situação de descentralização e autonomia é demorada e enfrenta muitas resistências de várias partes. Essas só serão totalmente ultrapassadas se houver um esforço tanto por parte da Administração Central como por parte das escolas, que terá de passar pela transferência de decisões, pelo reconhecimento da autonomia das escolas, pelo reconhecimento do trabalho dos professores por parte da Administração Central e pela conquista da autonomia necessária, responsabilização e prestação de contas (accountability) por parte das escolas.

As escolas deverão adoptar, efectivamente, um modelo de gestão autónomo baseado na confiança mútua, na liderança integradora e na capacidade estratégica de modo a passarem a ser o centro de decisões com a responsabilidade de organização e construção do processo educativo. Só assim, as escolas poderão adaptar-se ao contexto local para poder responder às reais necessidades da sua população-alvo, sem perder de vista os critérios nacionais.

Tudo isto implica uma grande responsabilidade e capacidade de mudança por parte de todos os actores educativos mas em especial por parte da direcção da escola, no sentido de desenvolverem um Projecto Educativo de Escola com uma clara visão estratégica de modo a tornar a escola numa organização com capacidade para enfrentar os desafios e responder às necessidades explícitas ou implícitas por parte dos alunos, pais professores, funcionários, administração, comunidade em geral, tendo sempre presente a sua missão.

O papel do director de escola assume uma importante fundamental neste processo, não como o mentor de tudo mas como o integrador e facilitador. É necessária uma forte e esclarecida liderança que permita e promova o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade. Cabe à liderança inovar, centrar o processo nas pessoas, transmitir confiança, desafiar, ter visão a longo prazo, implicar as pessoas, ou seja, mobilizar os actores no compromisso com novas visões e na necessidade de mudança.

É na consciencialização desta problemática e na vontade de perceber quais as possíveis dinâmicas existentes entre a liderança e o projecto educativo de modo a tornar a escola um centro educativo equipado de estratégias para enfrentar os desafios actuais, que surge este estudo. Não é nossa pretensão encontrar soluções nem descobrir o segredo para o sucesso, mas sim reflectir e tentar seguir o percurso (já iniciado) da concretização da escola de qualidade da melhor maneira possível. Só reflectindo e tendo consciência de como poderemos melhorar é que conseguimos definir e planear o método de acção para alcançar o objectivo desejado.

Este estudo tem assim uma motivação muito pessoal e também profissional. A motivação pessoal prende-se com uma vontade constante de perceber o porquê das coisas e o como poder melhorá-las. É essencial sermos seres inquietos, reflexivos, investigadores e ávidos de conhecimento para tentar melhorar as nossas práticas. Para além desta vontade de saber inerente à minha personalidade, durante 3 anos assumi o

cargo de directora de uma escola pequena mas estava em contacto com a realidade e os problemas das minhas colegas directoras de outras escolas. As reflexões, discussões de problemas que se faziam em conjunto, despertaram em mim a vontade de querer saber mais sobre administração escolar, construir a minha base teórica sobre o assunto. Só é possível reflectir um assunto sobre o qual temos conhecimento teórico.

No seguimento das motivações pessoais e profissionais e da identificação da problemática através da reflexão do contexto actual da escola, definimos o objecto de estudo. Assim, propomo-nos reflectir sobre a liderança de uma escola e a utilização que esta faz do projecto educativo. Para isso definimos duas perguntas chaves: *Qual é o estilo de liderança e qual o clima existente na escola?* e *Será o Projecto Educativo um meio de gestão estratégica do líder como facilitador dos processos de mudança e inovação?* Pretendemos perceber com a resposta a estas duas perguntas se existe, ou não, uma ligação entre a liderança e o projecto educativo. Se este é um meio de gestão estratégica do líder como facilitador dos processos de mudança e inovação.

Para isso organizámos este trabalho em 3 partes. A primeira parte é constituída por 2 capítulos sendo no primeiro apresentada uma revisão bibliográfica sobre a liderança tentando fazer uma abordagem à sua evolução e à introdução e aplicação da temática ao contexto escolar. No segundo capítulo apresenta-se a contextualização do projecto educativo como documento de autonomia e estratégia das escolas. Fazemos uma breve resenha da legislação que o sustenta e da forma como deve ser construído e assumido pelas escolas, assim como uma abordagem ao seu sentido estratégico.

Na segunda parte do presente estudo apresentamos a metodologia utilizada: a natureza do estudo, a definição do problema e os objectivos do estudo, a sua abrangência e contextualização, a recolha de dados e o seu tratamento de dados.

Na terceira, e última parte, fazemos a descrição e análise dos dados recolhidos e apresentamos as conclusões do estudo.

Um ser ou entidade estática não evolui, não consegue adaptar-se a novos contextos e caminha para um fim facilmente previsível. As escolas são organizações vivas e, como tal, evoluem, adaptam-se, tentam melhorar para conseguir corresponder aos desafios que se lhe deparam. É isto que se espera da escola, de uma organização que tem como principal função educar para a formação de pessoas autónomas, responsáveis e livres. Para tal, a escola tem de se alterar constantemente ao sabor de novas teorias, pensamentos e culturas e admitir que poderá sempre melhorar e oferecer mais à sua população.

Assim, a melhoria da educação deve assentar na reconfiguração das escolas como lugares de aprendizagem e inovação para todas as pessoas que a frequentam. Muitas vezes cai-se no erro de pensar em inovação e aprendizagem só por parte dos alunos. Mas a melhoria, para ser efectiva, tem de ser contingente e transversal, ou seja, depende de todos os factores e circunstâncias e deve abranger toda a comunidade educativa. Só assim se pode falar em verdadeira melhoria e real espírito de mudança.

A partir dos anos 80, com a introdução de novas políticas educativas e de administração e gestão escolar, a democratização das escolas, a progressiva autonomia e as novas teorias educativas introduzem nas escolas a vontade de fazer mais e de fazer melhor. Deste modo, a escola passa a ser encarada como um lugar estratégico de mudança.

Com esta consciência admite-se que as escolas devem ter a “capacidade de decidir sobre os projectos de mudança de acordo com as suas próprias prioridades [...]” (Bolivar 2003: 21). Surge a necessidade de adaptar as directrizes nacionais para o contexto específico que é a escola, isto porque se começou a se perceber que escolas idênticas apresentavam resultados muito diferentes. Com o foco nesta diferença de resultados e segundo algumas investigações e estudos nesta área, mais concretamente o movimento de investigação sobre escolas eficazes (effective school research) Bolivar, apresenta algumas características e condições internas comuns às escolas que apresentam melhores resultados académicos dos alunos:

“As escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos, de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, (...) estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros.” (Bolivar:2003: 30).

O autor apresenta como pedras basilares da melhoria escolar a forte liderança, o trabalho em equipa, a definição de missão, a partilha de valores e um bom clima de trabalho. Para além destas dimensões, que dão coesão à actividade escolar, é necessário todos rumarem no mesmo sentido. Só é possível melhorar alguma coisa se todos os intervenientes tiverem consciência do caminho a percorrer e das metas a atingir. Para isso é necessário haver uma planificação de desenvolvimento onde estejam consagradas as prioridades de acção, o tempo e recursos disponíveis para as realizar. Uma planificação que visa uma mudança tem de ser fruto de uma reflexão conjunta de aspirações, de uma discussão de métodos, instrumentos, deixando em aberto a possibilidade de ser alterada sempre que necessário. Um plano rígido e inflexível não se torna eficiente na hora em que é necessário pô-lo em prática. Por isso, nem sempre as grandes planificações são as melhores. O tempo deverá ser investido, essencialmente, em definir bem as necessidades e prioridades e em criar consensos e formas de trabalho assentes em revisões constantes.

Neste contexto de mudança nas escolas fala-se muito em estratégias. Em primeiro lugar é necessário esclarecer o que são e não são estratégias. É importante não confundir estratégias com intervenções, porque podemos intervir para melhorar algo sem definir uma estratégia. As intervenções são mais práticas, “são um conjunto específico de actividades exigidas para levar a cabo as estratégias” (Bolivar 2003: 110). Já uma estratégia pressupõe um pensamento, uma visão, um plano, “uma estratégia implica ter uma imagem, mais ou menos definida, do que se pretende que aconteça e, partindo de uma análise da situação à partida, irmo-nos progressivamente aproximando daquilo que consideramos ser o “melhor” (Id, idem: 111).

Quando, numa escola, se torna necessário definir uma estratégia específica é porque houve necessidade de resolver um problema, de passar da situação actual à situação desejada. Quando isso acontece,

“O primeiro passo é a identificação, num processo de reflexão colegial ou de diálogo entre colegas, de âmbitos ou campos onde existam défices ou discrepâncias entre o que se faz e o que se declara/espera fazer, porque não se obtiveram os resultados esperados/desejados.” (Bolivar, 2003: 120).

O mesmo autor alerta para a necessidade de não só se identificar os problemas mas também o que está a ser bem feito pela escola, ou seja, que se faça uma auto-análise

respondendo às questões: *Com que aspectos do funcionamento da escola se sente realmente contente?* e *Em que outros aspectos se deve incidir ou mudar para melhorar?* Só quando se está bem consciente da realidade existente na organização é que se pode partir para a solução. Assim, após esta auto-análise deve a escola tentar encontrar a solução, ou soluções, para o seu problema. Mais uma vez esta etapa deverá reunir o consenso das pessoas. Para esta fase deve a escola responder *Que coisas poderemos fazer para chegarmos onde queremos?* Talvez esta seja a fase mais difícil deste processo, porque identificar problemas é muito fácil mas delinear o caminho a seguir para superá-los torna-se mais complicado.

Todas estas fases, a que nos referimos anteriormente, reportam-nos a projectos de trabalho elaborados para atingir um fim desejado, para levar uma organização a um processo de mudança.

Bolivar, (2003: 124) apresenta algumas características dos projectos de trabalho e das metas. Um projecto deve:

- Ter um número limitado de metas estabelecidas com clareza: entender-se bem e não ser nem vago nem confuso;
 - Ter uma forte presença de valores: saber para onde se vai;
 - Ter relevância: ser significativo, ligado à vida normal, aplicável;
- Ser capaz de criar elevadas expectativas: motivador, orientado para a acção.

As metas deverão:

- Ser percebidas como necessárias e dignas de ser trabalhadas;
- Ser suficientemente amplas, de forma a poderem implicar todos;
- Ser focalizadas quanto baste, de modo a fornecerem orientações;
- Ser orientadas para os resultados.

Conseguir uma mudança e melhoria curricular não é fruto de um mero acaso ou do esforço, mesmo que glorioso, de um membro da organização. Só poderá ser o resultado de um esforço conjunto de toda a comunidade educativa num processo dinâmico e continua de análise e revisão.

Runkel e Schumuck (1984) citados por Bolivar (2003: 133) identificam um conjunto de capacidades que possibilitam o aumento da qualidade de uma organização:

- “Clarificar a comunicação”: as mensagens têm de passar com clareza e objectividade para que todos os intervenientes no processo sigam o mesmo caminho. Uma dúvida, uma ideia mal interpretada no seio de uma organização pode ser uma bola de neve que termina sempre numa avalanche. Todas as ideias têm de ser claras e objectivas;
- “Estabelecer metas”: assim como na comunicação, a definição de metas e objectivos deverá ser clara e precisa. É fundamental que estes sejam fruto da reflexão conjunta e do consenso de todos, só alguém que sente as metas como uma verdadeira necessidade se mobiliza para as alcançar;
- “Descobrir e trabalhar os conflitos”: em todas as organizações existem conflitos, o fundamental é não fazer de conta que eles não existem. Enfrentá-los com clareza e serenidade e tentar minimizá-los, dando-lhes só a atenção que realmente merecerem;
- “Melhorar os procedimentos dos grupos”: as actividades em grupo, como as reuniões, podem ser pouco interessantes para a maioria das pessoas. No entanto, se forem criadas novas competências e métodos de trabalho em grupo poderá haver maior interesse por parte do grupo menos motivado;
- “Resolver problemas”: é fundamental para a orgânica de uma organização fazer-se uma análise da situação e detectar problemas ou necessidades para que, em conjunto, se possam colmatar e proporcionar saúde à própria organização;
- “Tomar decisões”: para a resolução de problemas é necessário tomar decisões e é fundamental que as organizações aprendam quais as melhores maneira de o fazer. O que resulta numa organização poderá não resultar noutra. Terá que ser um caminho autónomo de aprendizagem organizacional;
- “Avaliar as mudanças”: avaliar é uma maneira de perceber em que ponto está a nossa actividade. Avaliar as mudanças através de critérios pré-definidos permite definir o progresso, ou não, a curto ou longo prazo.

De tudo o que até aqui analisamos, podemos reter algumas ideias-chave para o que todas as escolas desejam: melhorar.

Em primeiro lugar, ter uma liderança forte que promova um bom trabalho em equipa, fomente um clima favorável e mantenha uma equipa motivada.

Em segundo lugar, ter um projecto de acção que facilita a passagem da escola para uma realidade desejada.

Por último ter estas duas vertentes ligadas num percurso estratégico para conseguir atingir a sua meta.

1. Abordagem ao conceito de liderança

1.1 Definição de liderança

Desde os estudos clássicos de Fayol e Weber até à actualidade, a liderança e os seus efeitos têm sido tema dos mais variados estudos em todas as áreas da vida humana.

Durante vários anos a liderança foi entendida como um traço de personalidade inerente a um indivíduo. Actualmente, a percepção de liderança deriva de uma atitude e depende da aprendizagem social do indivíduo.

A palavra liderança deriva do termo inglês *leader*. Embora o termo líder já exista há vários séculos, a noção de *leadership* só emergiu na primeira metade do século XIX. Em Portugal, só a partir do século XIX, com o aparecimento das Ciências Sociais, é que a expressão “arte de comando” foi substituída por liderança.

Não há um conceito unívoco de liderança. Muitos investigadores, sociólogos, filósofos, etc., se debruçaram sobre a temática para a definir. Quase todas as definições encontram-se ligadas à área da gestão empresarial. Só há poucos anos a liderança foi tida em conta no contexto da educação. Mas sobre isto reflectiremos mais adiante.

Apresentamos, em seguida, algumas definições encontradas referentes ao conceito de liderança Assim a liderança pode ser entendida como:

- a “capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica” (Barroso, 1990);
- o “processo de influenciar os outros de modo a conseguir que estes façam aquilo que o líder pretende.” (Kotter, 1998 in Carapeto e Fonseca, 2006: 81);

- “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências” (Bolívar, 2003: 256);
- “um processo de influência interpessoal e supõe uma colaboração voluntária na relação entre os líderes e os seus colaboradores”. (Carapeto e Fonseca, 2006: 127);
- “conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviços de um objectivo.” (Hunter , 2006 in Gasstmann et al., 2008: 67);
- “[...] o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito [...]” (Teixeira, 2001: 139).

Portanto, liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos sem ter de recorrer a ordens, regras, imposições. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo, confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo os objectivos pretendidos.

O conceito de liderança sofreu uma evolução ao longo dos tempos. Durante muitos anos, referiam-se à liderança como sinónimo de planeamento, organização, coordenação, controlo. Nos anos 70 surge outra abordagem centrada na capacidade do líder em influenciar os seus subordinados. A partir dos anos 80 aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando-se integrar os aspectos da personalidade, os comportamentos e as interacções que se estabelecem entre todos os elementos do grupo (Costa, et al. 2000; Carapeto e Fonseca. 2006; Bilhim. 2006). Estas definições acompanham e são alteradas consoante o desenvolvimento das teorias organizacionais.

1.2 Teorias da Liderança

Nos anos 30/40, a liderança era considerada como uma característica inata do indivíduo. Os estudos feitos integrados nesta corrente ideológica “enfatizam a existência de qualidades especiais nos líderes que os distinguem dos não líderes, e revelam a crença no predomínio da selecção dos líderes em detrimento da sua formação” (Ferreira, et al, 2003: 379). As investigações referiam-se ao *Líder Nato* (Costa, 2000: 17) e à Teoria dos Traços. O líder era escolhido em função “daqueles traços de personalidade presentes nas

“pessoas que detinham posições de comando” (Chilardi e Spallarossa, 1991: 104), tais como as características físicas, de personalidade e inteligência.

Nos anos 40/60, assiste-se a uma evolução deste pensamento pois já não se acredita que se nasce líder, mas que se pode ser treinado para o efeito. “ São as teorias que estudam a liderança em termos de *estilos de comportamento do líder* em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta a sua conduta.” (Chiavenato, 1994: 530). Estamos então na presença do *Líder Treinado* (Costa, 2000: 19). Assim, neste período as investigações centram-se nos comportamentos do líder com sucesso de modo a poder reproduzir esses mesmos comportamentos noutra líder. Deste modo, defende-se que a liderança também se aprende, e para isso é necessário identificar os estilos de liderança. Houve, principalmente duas investigações desta época que ficaram muito conhecidas: a de White e Lipptt (1967) que sugere 3 estilos de liderança: o autocrático, o democrático e o liberal e a de Blake e Mouton (1964) conhecida pela designação de *Grelha Gerencial*. Esta grelha é constituída por dois eixos: o eixo vertical que representa o ênfase na pessoas e o eixo horizontal que representa o ênfase na produção.

“ Para Blake e Mouton é importante que cada administrador aprenda a observar o seu estilo de liderança através do Grig, visando fortalecer o seu desempenho individual e avaliando a situação que está vivendo. A partir daí, o administrador deve comparar a maneira pela qual está liderando seus subordinados e a maneira pela qual deveria administrá-los [...] para identificar a discrepância entre o que ele é e o que deveria ser em termos de liderança.” (Chiavenato, 1994: 538).

Nos anos 60/80, a teoria do comportamento e do líder treinado é questionada e substituída por orientações mais contingenciais. Nesta altura a importância é dada ao contexto e à sua diversidade, às motivações e capacidades dos liderados. Ora se cada contexto é diferente um do outro, não pode haver modelos. Estamos então perante o *Líder Ajustável* (Costa, 2000: 20). Sob esta perspectiva o estilo de liderança depende do contexto e das situações. Não há um estilo válido para todas as situações, mas sim, uma liderança para cada diferente situação. Os estudos mais representativos são constituídos pelo modelo contingencial de Fiedler (1967), o modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchell (1974) e o modelo de Hersey e Blanchard (1977),

A partir dos anos 80, dando seguimento à teoria situacional, aparece uma abordagem centrada no carisma e na capacidade transaccional e transformacional. Na liderança

baseada no carisma “existe um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança” (Ferreira, et al., 2003: 392), tais como: “fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia, etc.” (idem). O líder carismático é aquele que consegue ter influência sobre um grupo sem que se consiga explicar bem por que razão. A liderança transaccional deixa de lado o cariz pessoal e “[...] procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através de simples trocas e na base da coordenação de interesses e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenhos” (Ferreira et al., 2003: 392). Esta modalidade de troca é ultrapassada por uma mais transformacional que se descreve “pela criação de uma mais-valia resultante das sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objectivos estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa” (Idem). Este tipo de liderança esclarecida por Burns (1978) caracteriza-se por uma forte componente pessoal uma vez que o líder motiva os seus colaboradores, fazendo com que se operem mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos objectivos. As pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença. O líder transformacional é pró-activo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização de modo a alcançar as metas e objectivos organizacionais.

Associados ao conceito de liderança são definidos vários estilos do líder que determinam a maneira como o líder actua na organização e como influencia os seus liderados.

1.3 Estilos de Liderança

Hoje em dia existe um consenso entre os investigadores para que o sucesso do líder não dependa de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de acção. No entanto, ao longo dos tempos, foram propostos, por diferentes autores, variados estilos de liderança, ou segundo definição de Stoner e Freemann (1999) citados em Gasstmann (2008: 73) “[...] vários padrões de comportamento preferidos pelos líderes durante o

processo de dirigir e influenciar os trabalhadores”. De entre os mais variados estudos destacamos alguns mais frequentemente referenciados.

Segundo a teoria de Kurt Lewin testada por de White e Lippit (1939), existem essencialmente três estilos de liderança: Autoritária, Democrática e Liberal.

Dentro de uma organização, o líder autoritário é aquele que fixa as directrizes e determina as técnicas para a realização das tarefas sem recorrer à participação do grupo. É um líder dominador e castrador. A sua atitude autoritária pode provocar tensão, mal-estar e frustração no seio do grupo. Os liderados sentem que a sua iniciativa e criatividade não é estimulada nem valorizada, logo uma das mais graves consequências deste estilo de liderança é a falta de identificação com a organização e consequente desmotivação e falta de produtividade (Carapeto e Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

O estilo democrático caracteriza-se essencialmente pela participação de todos os liderados em cada etapa do processo de funcionamento da organização. A iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado é respeitada e tida em conta nas tomadas de decisões. O líder democrático fomenta a partilha e o trabalho em equipa. Assiste, estimula e participa no trabalho entre todos os elementos do grupo. No entanto, e de uma maneira discreta, o líder democrático conduz a organização pelos seus objectivos sem permitir que se crie um ambiente de desorientação e desorganização. É um estilo de liderança que promove o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo como consequência um clima em que todos se identificam e se sentem estimulados para que a organização produza mais e melhor (Carapeto e Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

No estilo liberal, também conhecido por *laissez-faire*, não há regras. Os liderados têm liberdade para tomar decisões, distribuir tarefas, quase sem consultar o líder. Quem decide o que fazer, como fazer e quando fazer é o grupo. A participação do líder é muito reduzida. Este estilo de liderança também é desmotivador e gerador de desapego à organização. Os liderados sentem que a organização não tem rumo, avança ao sabor das vontades de cada um. Este é frequentemente considerado o pior estilo de liderança pois pode provocar a desorganização, a confusão e o desrespeito (Carapeto e Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

Numa perspectiva de verificar as conclusões de Kurt Lewin e perceber até que ponto este estudo era aplicado às organizações, Likert (1967) fez um novo estudo e chegou à conclusão de que, quanto maior for a mudança do estilo autoritário para o estilo democrático, maior é a eficácia, produtividade e satisfação da organização (Ferreira et al.).

Noutra perspectiva, em 1964, Blake e Mouton identificaram cinco estilos de liderança consoante a relação entre a ênfase nas pessoas ou na produção: o estilo liberal (1.1), o estilo democrático (1.9), o estilo intermédio (5.5), o estilo directivo/autocrático (9.1) (9.9) e o estilo integrador.

Ferreira et al. (2003: 383) clarifica cada um destes estilos:

- O estilo 1.1 traduz um comportamento de chefia que se traduz pelo mínimo esforço em realizar a tarefa e motivar o grupo.
- O estilo 1.9 traduz uma preocupação com comportamentos muito rígidos ao alcance dos resultados, ainda que tal seja conseguido com um menos adequado tratamento das pessoas.
- O estilo 5.5 traduz um comportamento equilibrado entre a necessidade de obtenção dos resultados e a manutenção a um nível aceitável do moral das pessoas,
- O estilo 9.1 traduz grande preocupação e atenção às pessoas, procurando conseguir boas relações e um clima de trabalho agradável, secundarizando as preocupações com o trabalho.
- O estilo 9.9 em que é elevado o comportamento em ambas as dimensões sendo por isso considerado o estilo ideal e a atingir por quem exerce funções de liderança, mas que é muito difícil de realizar na prática.”

Mais tarde, em 1976, Owens acrescentou mais dois estilos de liderança: o burocrático e o carismático. O líder burocrático é aquele, como o nome refere, que só se preocupa com a parte da burocracia, com o cumprir a lei descurando das necessidades da organização e da sua equipa. Já o líder carismático possui uma grande afinidade com a sua equipa, para além dos bons conhecimentos técnicos e profissionais. Isto faz com que seja admirado pelo grupo.

Mediante os estilos de liderança, cabe a cada líder escolher qual o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos objectivos e ideais da organização onde está inserido. Assim, não se deve afirmar que existe um tipo de liderança perfeito, mas sim uma conjugação entre todos. Um líder que adopte um determinado estilo pode alterá-lo a qualquer momento adoptando outro estilo que para uma determinada se mostre mais adequado.

Os estilos de liderança podem ser alterados consoante vários factores, tais como a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, o momento em que se encontra, etc.

Para que a liderança obtenha os melhores resultados é necessário ter em conta três factores:

- O líder: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, etc.
- Os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, etc.
- O contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objectivos, etc.

1.4 Liderança vs. Gestão

A liderança e a gestão são dois conceitos que têm gerado variadas perspectivas entre os diferentes autores que se debruçam sobre esta temática.

Existem autores que defendem que a liderança é um caso particular da gestão (Mintzberg); em contrapartida, outros entendem que a gestão é uma das funções da liderança (Kotter) e há ainda os que concordam que ambos os conceitos podem ser utilizados e caminhar a par dentro das organizações (Costa, 1994).

Um gestor não deverá ser um líder para melhor desempenhar as suas funções? E um líder não terá que desempenhar funções de gestor? Esta é a dicotomia que existe entre estes dois conceitos e que tanta confusão pode gerar.

Ao debruçarmo-nos sobre o assunto, parece claro que nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores. Um gestor não é líder só porque lhe foi atribuído

formalmente um cargo. Muitas vezes, encontram-se nas organizações pessoas que não ocupam lugar do topo ou de chefia e são líderes, são-no por natureza, sem esforço. Estas são chamadas de lideranças informais e em alguns casos são tão importantes, ou mais, do que as de influência formal. Ou seja, os líderes podem surgir nas organizações de uma maneira formal, através de nomeação para o cargo, ou de uma maneira informal, através da espontaneidade da pessoa.

Deste modo, e clarificando conceitos, a gestão é “[...] um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho.” (Kotter, citado por Carapeto e Fonseca, 2006: 81). Então, o gestor é aquele que desenvolve os planos estratégicos e operacionais que julga ser os mais eficazes para atingir os objectivos e implementa e coordena a execução desses planos. Ao líder cabe a função de incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem esses planos pondo-os em prática para o melhor da organização que também é sua. Ainda Kotter defendia que a gestão tem a ver com a complexidade da organização e a liderança tem a ver com as mudanças que lá podem ser operadas.

Assim, e recorrendo a vários autores, apresentamos um quadro síntese das diferenças entre liderança e gestão.

Liderança	Gestão
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas
Confiança	Controlo
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam: o quê e porquê	Perguntam: como e quando
Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transaccional

Tabela 1: Diferenças entre Liderança e Gestão

Estes dois conceitos estão presentes em todas as organizações educativas, no entanto estas estão cada vez mais sensíveis à importância da liderança efectiva em detrimento da gestão pura. Com isto não queremos afirmar que a gestão é prescindível, que não o é. Mas sim, que uma liderança estará mais adequada ao desafios que hoje se enfrentam nas organizações do que uma gestão.

“A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio.” (Whitaker, 2000: 90).

Mas para que a liderança possa ser assumida dentro das escolas é necessário que se criem estruturas que permitam o exercício da liderança, para que todos os elementos da comunidade educativa possam participar nas tomadas de decisão, assumam a responsabilidade por projectos, se sintam identificados e motivados, ou seja, se tornem elementos facilitadores da mudança e inovação.

Para tal, deverá passar-se da gestão escolar para a liderança escolar. De uma postura vertical para uma postura horizontal onde todos se sintam no mesmo patamar de responsabilidade para que o envolvimento e a colaboração sejam cada vez maiores. Isso só se consegue em equipa.

1.5 Liderança e motivação

É reconhecido por vários autores que quando uma organização quer ou necessita de mudanças deve garantir que à frente de todo este processo esteja uma pessoa capaz de assegurar o empenho e a motivação da sua equipa.

Motivar uma equipa pressupõe liderar com eficácia e eficiência no sentido de a conduzir numa determinada direcção ou rumo e alcançar os objectivos específicos previamente acordados. Trata-se assim de uma influência social.

Motivação “é um conjunto de meios e estratégias através das quais o líder verifica, estimula e mantém em seus liderados um desejo saudável de alcançar os objectivos da Instituição como se fossem os seus objectivos.” (Póvoa Filho, 1995: 16 citado em Neves, P. et al., 2008: 199). Neste sentido, motivação dá-nos a ideia de algo que faz

com que as pessoas tenham desejo de fazer mais e melhor. A própria origem da palavra motivação deriva do latim *movere*, mover, que subentende a ideia de influência na direcção, o que faz mover para algo. É o impulso para a acção que “pode ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) e pode ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. Nesse aspecto, a motivação está relacionada com o sistema de cognição da pessoa.” (Chiavenato, 2004: 63). Essas necessidades que cada indivíduo tem são diferentes de pessoa para pessoa pois cada um tem os seus valores sociais e pessoais, a sua cultura, as suas capacidades e estas ainda são diferentes ao longo do tempo. No entanto, este modelo complexo de necessidades é o mesmo para todas as pessoas.

Neste sentido, o comportamento humano pode ser influenciado. Para melhor compreensão, Chiavenato (2004: 64) apresenta três premissas do comportamento:

1. “O comportamento é causado por estímulos internos ou externos. Existe uma causalidade do comportamento;
2. O comportamento é motivado, ou seja, há uma finalidade em todo o comportamento humano;
3. O comportamento é orientado para objectivos. Em todo o comportamento existe sempre um impulso, um desejo.”

Os mecanismos da motivação são complexos e deram origem a várias teorias explicativas. Uma das teorias mais conhecidas é a Teoria de Maslow e da hierarquização das necessidades.

“Este modelo parte do pressuposto de que as necessidades humanas têm forças distintas, indo desde as necessidades básicas até às necessidades de ordem mais elevada, em cinco níveis, sendo os dois primeiros níveis as necessidades de baixa ordem e os três últimos de ordem elevada.” (Carapeto e Fonseca, 2006: 147).

Outra teoria, também bastante conhecida, é a Teoria dos dois factores de Herzberg. Para este, o ambiente externo e o trabalho individual são o que motivam o ser humano. Assim, para Herzberg, a motivação depende de dois factores:

- a) Factores higiénicos: são os factores mais básicos, tais como as condições físicas, o salário, a política, a supervisão. São factores que estão mais relacionados com a desmotivação do que com a motivação no trabalho.
- b) Factores motivacionais: são aqueles que proporcionam realização pessoal como a própria actividade do trabalho, a responsabilização, a progressão, o reconhecimento, a formação. Estes factores podem produzir um efeito duradouro de satisfação e por consequência o aumento de produtividade.

Tanto a Teoria de Maslow como a Teoria de Herzberg baseiam-se na ideia de que existe uma maneira de influência igual para todas as pessoas. No entanto, nem todas as pessoas reagem da mesma maneira às situações. É neste sentido, que surge o Modelo Contingencial de Vroom que rejeita essa ideia de igualdade e reconhece as diferenças individuais. Assim, para Vroom existem 3 factores que determinam a motivação individual para produzir:

1. “Os objectivos individuais, ou seja, a força do desejo de atingir objectivos;
2. A relação que o indivíduo percebe entre a produtividade e alcance de seus objectivos individuais;
3. Capacidade de o indivíduo influenciar seu próprio nível de produtividade, à medida que acredita poder influenciá-lo.” (Chiavenato, 2004: 72)

Segundo este modelo, a motivação é uma relação de escolhas em que cada indivíduo percebe as consequências de cada alternativa. É assim uma relação entre os meios e os fins.

Estes estudos e muitos outros referem que todos os membros de qualquer organização são influenciados por sentimentos de auto desenvolvimento, ou seja por factores individuais, por características ambientais e por processos motivacionais. Deste modo, é fundamental que a pessoa que está a liderar a organização esteja atenta a estes factores. Só conhecendo bem as pessoas e as suas motivações é que um líder pode desenvolver o potencial da sua equipa.

1.6 Liderança e clima organizacional

As organizações são sistemas onde se encontram diversas pessoas, cada uma com a sua história, os seus hábitos, a sua cultura.

Essas pessoas são o cerne das organizações. Elas dependem das pessoas para o seu sucesso assim como as pessoas dependem das organizações para a sua subsistência e sucesso pessoal. Esta dependência mútua é salutar visto que ambas as partes podem sair a ganhar. É o que Kets de Vries citado em Rego e Cunha (2007) chama de organizações autenticizadoras, sendo consideradas o paradigma da organização de elevado desempenho do séc. XXI. A palavra autenticizadora deriva da conjunção de dois termos gregos *authentikos* e *zotikos*: o primeiro significa que a organização é autêntica, merecedora de confiança, o segundo significa que ela é essencial para as pessoas fornecendo significado para o trabalho e as suas vidas. A organização dá e recebe dos seus colaboradores, é a esta interacção que é dado o papel crucial para o seu bom desenvolvimento. As organizações autenticizadoras “[...]ajudam os seus colaboradores a equilibrar as suas vidas pessoal e profissional, [...] assim captando com maior profundidade o respectivo potencial humano” (Rego e Cunha, 2007: 37). As pessoas dão vida, dinâmica, criatividade às organizações e estas podem torná-las bem-sucedidas e crescerem na vida, o que é um factor de bem-estar. É uma relação de interdependência na qual há benefícios para as duas partes. Esta interacção é definida por muitos autores como o clima ou ambiente organizacional e a ele é atribuído um factor de satisfação ou sucesso.

Para Chiavenato (1999: 440):

“O clima organizacional reflecte como as pessoas interagem umas com as outras, com os clientes e fornecedores internos e externos, bem como o grau de satisfação com o contexto que as cerca. O clima organizacional pode ser agradável, receptivo, caloroso e envolvente, em um extremo, ou desagradável, agressivo, frio e alienante em outro extremo.”

A escola não é excepção e, também aí, o clima organizacional é uma das componentes de análise para uma melhor compreensão da organização.

Segundo Brunet, e referindo-se à realidade escolar, podem apresentar-se três definições distintas de clima de escola. A primeira relaciona-se com os atributos organizacionais, ou seja, “[...] consiste em medir a relação entre as características físicas da organização (dimensão, tecnologia, etc.) e os factos objectivos observados nos empregados (taxas de

rotatividade, de absentismo, etc.)” (Brunet, 1995: 125). A segunda definição possível proposta pelo autor está relacionada com os atributos individuais. Assim, o clima é definido em “função da satisfação das necessidades de cada indivíduo.” (Ibidem: 126). Por último, a terceira definição relaciona-se com os atributos organizacionais e de como eles são perceptíveis do ponto de vista da organização.

De acordo com o mesmo autor, as teorias mais recentes abandonaram as duas primeiras definições para se centrarem essencialmente na percepção dos atributos organizacionais. Desta forma, o clima organizacional parece ser fortemente influenciado pela percepção que os elementos da mesma têm acerca das práticas aí exercidas. Quando essas práticas partem do líder, responsável e exemplo, poderão ter efeitos significativos no clima da organização.

Para melhor definir um clima de escola, alguns autores tipificam-no. No entanto, e na grande generalidade, caracterizam o clima em duas grandes categorias: aberto e fechado. O clima aberto caracteriza um ambiente de trabalho participativo e motivador, onde as pessoas são incentivadas a ser autónomas, criativas e responsáveis e são reconhecidas por isso. O clima fechado refere-se a um ambiente autoritário, rígido onde os actores são constantemente repreendidos e onde as suas ideias não são tidas em conta.

Brunet (1995) refere que todo o ser humano reage conforme o ambiente onde está inserido e daí constrói uma base de equilíbrio para os seus comportamentos. Deste modo, um clima aberto ou fechado pode repercutir efeitos no seio da organização a vários níveis: motivação ou desmotivação, maior ou menor sentido de responsabilidade, apoio ou resistência aos objectivos da organização, empenhamento ou desinteresse em formação e aperfeiçoamento, elevado ou diminuto rendimento, entre tantos outros.

Segundo Brunet (2001), as duas evidências mais fortes que se destacam na percepção dos docentes são a relação estabelecida entre o clima de escola e o comportamento do director, por um lado, e o rendimento dos alunos e a sua frequência escolar por outro. Ambas relacionadas com a percepção duma forte implicação no trabalho por parte das direcções de escola.

Após esta pequena reflexão podemos apontar algumas razões para avaliar o clima de uma escola:

- É uma maneira objectiva de saber como as pessoas se sentem;
- Porque o clima pode afectar positiva ou negativamente a organização;
- Porque ao descobrir qual a percepção das pessoas em relação à organização é mais fácil detectar quais as falhas e onde se pode melhorar;
- Porque as pessoas e as organizações estão em constante mudança e o clima acompanha-as, se percebermos o clima podemos perceber as mudanças.

1.7 A Liderança no contexto escolar

Actualmente, a questão da liderança nas organizações escolares está na ordem do dia, mas durante muito tempo foi esquecida. E foi esquecida principalmente em países tradicionalmente centralizados, como Portugal, porque as escolas não tinham autonomia.

Com a expansão do sistema de educativo (escola de massas) o espaço educativo alterou-se e as escolas tornaram-se organizações mais complexas. Isto levou a que fosse necessário organizar as escolas internamente e conseqüentemente fosse dada mais importância à sua administração. Com a alteração da administração e a progressiva autonomia das escolas o enfoque nesta área passou para as questões da liderança.

No entanto, e mais de 20 anos passados sobre a descentralização e respectiva autonomia escolar, a liderança é questionada no espaço escolar. Por um lado devido ao factor tradição e praticabilidade e por outro devido à cultura de colegialidade dos docentes. Durante muitos anos as normas eram impostas e a função da pessoa que assumia o cargo de direcção era cumprir essas regras. Era uma posição facilitadora pois não exigia tomada de decisões, só tinha de cumprir. Com a progressiva autonomia dos estabelecimentos de ensino os directores foram obrigados a tomar posições e decisões que não podiam agradar a todos. No entanto, a tradição é algo muito difícil de alterar e ainda hoje se encontram resistências na organização interna das escolas. Por outro lado, a cultura docente de colegialidade dá-nos a ideia que dentro da escola todos são colegas e todos são iguais. Isto tem muitas vantagens, mas pode dificultar a liderança nas escolas. Um ambiente de total liberdade, confiança e boa fé em que não é questionado o trabalho de cada um, a tal imagem de *caixa de ovos* em que cada um trabalha na sua

sala de aula e não há interferência com o exterior, pode criar um ambiente de falta de controlo por parte da liderança o que faz lembrar o estilo liberal da teoria de White e Lippit.

Assim, segundo Sergiovanni (2004), o director de escola deve liderar promovendo uma cultura de escola assente em valores e convicções de modo a produzir o “cimento” cultural que una todas as partes e as faça funcionar em harmonia. Para isso deve, em primeiro lugar, desenvolver um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa. Em segundo lugar, o líder escolar deve envolver toda a comunidade educativa nas actividades, nas decisões, na orgânica da vida da escola. A participação de todos no processo de liderança faz com que cada um se sinta como fazendo parte da organização, ou seja, cria-se um sentimento de pertença.

Tendo em conta que a escola é um lugar onde a democracia deve ser praticada diariamente, quer dentro ou fora da sala de aula, é muito importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que a fomente na liderança. O líder deve tentar ser sempre um exemplo.

Em suma, um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adoptem e se mobilizem para a concretizar. Uma vez que os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no sucesso.

Ainda Sergiovanni (2004: 51) propõe que uma teoria para a organização escolar deve basear-se em alguns critérios:

- A linguagem e as imagens devem ser belas e devem invocar pensamentos consistentes com os propósitos e condições inerentes à escola;
- Deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência;
- Deve levar as pessoas a reagir a nível profundo em vez de a nível mais superficial;
- Deve ser sensível à totalidade da natureza da racionalidade humana;

- Deve tomar decisões sobre a organização e o funcionamento escolar, o plano de estudos e a vida da sala de aula que reflectam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem;
- Deve esforçar-se por transformar a escola num centro de investigação;
- Deve encorajar directores, professores, pais e alunos a gerirem-se individualmente, a aceitarem responsabilidade pelo que fazem e a ter um sentido de obrigação e de compromisso por fazer o que está certo.

Assim como na liderança mais geral, também na liderança escolar diversos autores apresentam variados estilos de liderança. Sergiovanni (1984) propõe cinco estilos de liderança: o líder técnico, o líder humano, o líder educativo, o líder simbólico e o líder cultural.

O líder técnico é aquele que planifica, coordena, organiza, faz a distribuição horária, ou seja é muito técnico e administrativo.

O líder humano dedica-se especialmente a apoiar e animar as pessoas que lidera. Promove a iniciativa e tenta manter um ambiente amistoso utilizando isso para a tomada de decisões participativa.

O líder educativo caracteriza-se por estar muito mais relacionado com aspectos educativos. Preocupa-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento do currículo e orienta os professores.

O líder simbólico assume o papel de chefe e preocupa-se por seleccionar comportamentos, definir metas e objectivos destacando o que é realmente mais importante.

O líder cultural é caracterizado por definir, fortalecer e articular os valores, as crenças e as culturas que dão à escola uma identidade única.

Alguns anos mais tarde, Blase et al. (1995) apresentam três estilos de liderança: a liderança normativo-instrumental, a liderança facilitadora e a liderança emancipadora ou democrática.

A liderança normativa-instrumental é caracterizada pela influência que os líderes exercem sobre os professores de modo a que estes cumpram os objectivos da direcção ou de entidades externas. Este estilo de liderança é eficaz mas não envolve os professores na definição de objectivos, na tomada de decisões nem promove o profissionalismo e autonomia docente. Isto poderá levar à desmotivação da equipa.

Na liderança facilitadora o enfoque está na participação dos professores. O líder promove uma gestão participada dando estímulo à autonomia docente e à criatividade e inovação individual.

A liderança emancipadora baseia-se na participação, na equidade e na justiça social. Todos os professores são chamados a reflectir num clima de aceitação, colaboração e cooperação.

Murillo (2006) apresenta outro exemplo de estilos de liderança escolar proposto por Leithwood, Begley e Cousins (1990). Estes autores defendem quatro estilos de liderança: O estilo A, o estilo B, o estilo C e o estilo D.

O estilo de liderança A coloca a ênfase nas relações interpessoais estabelecendo um clima de cooperação dentro da escola promovendo uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos.

O estilo B caracteriza-se por o foco de atenção estar nos rendimentos dos alunos e no seu bem-estar.

O estilo C está centrado nos programas. Os líderes mostram a sua preocupação pela eficácia dos programas e pela melhoria das competências do pessoal docente.

O estilo de liderança D coloca a sua atenção nos processos administrativos.

Ainda segundo Murillo (2006), a investigação nos anos 80 propõe um novo estilo de liderança que teve uma forte repercussão nas direcções escolares: a liderança instrutiva. Segundo este estilo de liderança o líder caracteriza-se por contribuir para a definição da missão e das metas escolares, por ajudar a gerar um clima favorável, por apoiar a formação e desenvolvimento profissional dos docentes, por se preocupar com o desenvolvimento do currículo, por fomentar o trabalho em equipa, por favorecer a participação da comunidade educativa e por ter uma comunicação positiva com toda a equipa.

Esta visão de liderança teve bastante aceitação mas começou a ser questionada por ser direccionada para a estabilidade e não para a mudança. Começou a ser evidente que era necessária uma liderança que conseguisse transformar a escola.

2. Projecto educativo de escola

Qualquer ser humano, conscientemente ou não, vive por projectos. Fazemos projectos para umas férias, para uma compra, para um investimento, etc. Quando desejamos alcançar algo fazemos um projecto, mesmo que seja mentalmente esse projecto é elaborado. Para isso definimos os objectivos, traçamos as etapas que teremos de ultrapassar para atingir a nossa meta, estudamos os recursos necessários e se a conseguirmos atingir, quase sempre olhamos para trás para saber se valeu o esforço e para tirar daí as conclusões ou aprendizagens para projectos futuros.

Tal como na vida pessoal, a organização educativa também vive de projectos. Todos os professores sabem, de experiência empírica, que nas escolas tudo se concretiza através de projectos. Como refere Costa (2003), será uma questão de moda, decreto ou estratégia de mudança? Pensamos que terá um pouco de cada um dos pressupostos. Mas os projectos já fazem parte da escola e da vida de todos os que nela trabalham.

2.1 Definição de projecto

A definição de projecto, segundo qualquer dicionário de língua portuguesa, remete para a sua origem do latim *projectu* como ideia de plano, desígnio, intenção, esboço. No entanto, Silva (1994), referindo-se a Castoriadis (1975: 106) faz a distinção entre projecto e plano. Enquanto ‘projecto’ é algo que tem como intenção alterar um estado real em algo que foi sonhado, ‘plano’ é um esboço das actividades para alcançar o objectivo sonhado no projecto. Assim, parece que a definição de projecto estará mais relacionada com uma intenção ou um desígnio com características específicas. Tuner (1993), referido em Dinis (2004), enunciou algumas dessas características. Segundo o autor, um projecto é “algo que tem um início e um fim”, “é limitado no tempo e no

âmbito”, “tem metas e objectivos”, “envolve uma variedade de recursos”, “é único e original” e “dentro de um prazo e de um orçamento”. Contudo, existem vários tipos de projectos. Costa (1997) cita Boutinet (1990) para agrupar os projectos em cinco diferentes tipologias:

- Projectos individuais (projecto de vida, projecto de carreira);
- Projectos de objectos (projecto de uma casa, projecto de lei);
- Projectos de acção (projecto de formação, projecto de animação, projecto pedagógico);
- Projectos organizacionais (projecto educativo de escola, projecto de empresa, projecto de um partido político);
- Projectos de sociedade (Projecto revolucionário, projecto autogestionário).

O tipo de projecto que nos interessa neste trabalho é o projecto organizacional, que segundo o autor procura “aliar a estratégia da direcção e a cultura pessoal”, tentando dar à organização uma identidade própria e genuína.

2.2 Projectos em contexto escolar (Projecto Educativo de Escola)

Os projectos em contexto escolar começaram a ser introduzidos no início do século XX por Dewey e Kilpatrick. Na Europa, o movimento da “Escola Nova” foi a maior impulsionadora da pedagogia do projecto através da sua concepção de aprendizagem “learning by doing”. Estes ideais tinham como objectivo centrar a aprendizagem no aluno, na sua iniciativa, nas suas opções, nos seus centros de interesse e no planeamento das suas próprias actividades.

No entanto, esta noção de projecto é bem distinta da noção que queremos reflectir neste trabalho. A pedagogia de projecto é uma estratégia pedagógica ligada à inovação e à qualidade educativa enquanto a realização de projectos visam a introdução de mudanças para a melhoria da formação global dos alunos através de uma dimensão mais institucional.

Em contexto escolar, podemos referir a projectos como o projecto educativo, o projecto pedagógico, o projecto curricular, etc. Contudo, o que tem tido maior destaque pelas suas características e finalidades é o projecto educativo.

O projecto educativo de escola

A escola na década de sessenta e setenta sofre uma grande alteração. Passa de uma escola de elite para uma escola de massas. O contexto escolar passa a ser mais complexo e diversificado. As normas estandardizadas e uniformizadas utilizadas na escola até então passam a ser desajustadas e inadequadas para a grande diversidade das situações educativas e para as diferentes características de cada região.

A par desta realidade, também inicia-se em Portugal, na década de 80, a regionalização do sistema político com a finalidade de articular os parâmetros nacionais aos objectivos regionais. (Madeira,1994)

Surge assim, o princípio do “estado regulador” que para promover a qualidade e o sucesso transfere para o poder local (direcções regionais, autarquias, estabelecimentos de ensino) algumas das suas competências anteriores.

Neste contexto, é promulgada a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que propõe medidas de descentralização/desconcentração, expressas no capítulo IV no artigo 43º:

“2. O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sócias, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3. Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção”.

No entanto, só três anos mais tarde através da publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro que define o Regime Jurídico da Autonomia da Escola é que se fala de projecto educativo de uma maneira mais clara e objectiva e como definição da própria autonomia:

“[...] concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada (...)” e “(...) exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não-docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira.” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/89).

Costa (1997) refere que o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro surge

“[...] no âmbito das mudanças desencadeadas pelos processos de reforma educativa e, concretamente, pelas alterações a introduzir nos modos de organização e de funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (Costa, 1997: 77).

Seguidamente lançam-se mais dois documentos legais que visam regulamentar a utilização do projecto educativo nas escolas: são eles o Despacho nº8/SERE/89, de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio.

O Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, vem regulamentar o conselho pedagógico, passando a competir a este órgão, de acordo com o ponto 3.11., “desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola”.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, atribui “existência legal” (Costa, 1997: 78) ao projecto educativo de escola. Este documento estabelece o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Define também, o percurso operativo da elaboração do projecto educativo. Assim, segundo este documento, cabe ao conselho pedagógico proceder à sua elaboração, ao director executivo compete encaminhar a proposta do conselho pedagógico para o conselho de escola e a este é atribuída a competência de aprovar o projecto educativo. Tal como no Decreto-Lei nº43/89, este documento legislativo segue as mesmas orientações e defende que a autonomia da escola se caracterize na elaboração de projectos educativos próprios. No entanto, a sua aplicação inicia-se a nível experimental no ano lectivo de 1992/93 e não chega a passar da fase experimental.

Ainda no ano de 1993 surge no Anexo ao Despacho 113/ME/93, que contém o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, mais uma definição de Projecto Educativo. Na medida 5 deste mesmo Anexo pode ler-se:

“[...] o projecto educativo é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.” (Anexo ao Despacho 113/ME/93, medida 5).

Em 1997 surge o Decreto-Lei nº 27/97, de 2 de Junho, na sequência de propostas e estratégias apresentadas num estudo de João Barroso. Neste documento legislativo prevêem-se novas modalidades de reordenamento da rede Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário, experimentando novas formas de associação ou de agrupamento de escolas, ao mesmo tempo que preconizava o desenvolvimento da Projecto Educativo.

Na sequência deste normativo, e com base num estudo prévio de João Barroso sobre a autonomia e gestão, surge o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio. Este documento vem revogar o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio que nunca chegou a ser generalizado.

Este diploma, como é referido no seu preâmbulo, menciona como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, a autonomia de escola e a descentralização com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviço público de educação.

O projecto educativo surge assim em Portugal, como em vários outros países da Europa, devido à preocupação de reforçar a autonomia da escola e de a aproximar à comunidade educativa através da sua participação em toda a vida escolar.

Mas definir projecto educativo de escola tem merecido inúmeras reflexões por parte de vários autores. A sua polissemia faz com que cada autor acrescente ou complemente a sua definição com uma ideia nova.

Assim, na literatura portuguesa já podemos encontrar uma grande e variada panóplia de definições.

Em 1992, Beatriz Canário define projecto educativo como,

“ [...] um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro. [...] É um processo em que a escola entra em interacção com o meio.” (Canário, B., 1992: 114).

No mesmo ano, João Barroso escreve que,

“O projecto educativo de escola deve traduzir-se num documento escrito (claro, sugestivo, eficaz) que irá contribuir uma referência interna para todo o estabelecimento de ensino, e um meio de afirmação para o exterior.” (Barroso, 1992: 39).

No ano de 1994, Berta Macedo refere que,

“O PEE corresponde à definição da orientação educativa mais adequada para cada escola, no quadro da síntese fecunda e complexa entre objectivos, necessidades, recursos e interesses locais e nacionais.” (Macedo, 1994: 21).

Também em 1994, Jorge Adelino Costa reporta-se ao projecto educativo como,

“ [...] um instrumento de administração das escolas, processo e produto do seu quotidiano [...]” (Costa, 1994: 29).

No mesmo ano, Maria Isabel Silva define projecto educativo como,

“ [...] contrato estabelecido entre os diferentes parceiros da comunidade educativa tendo em vista atingir metas comuns.” (Silva, 1994: 17).

Em 1994, Ana Cristina Costa afirma que,

“ O Projecto Educativo de Escola é um instrumento de administração das escolas, processo e produto do seu quotidiano, no sentido em que é o eixo orientador da sua postura exterior e interior, da sua capacidade de se relacionar com o mundo que a rodeia, e, em simultâneo, o eixo de coesão interior e de orientação estratégica do futuro dos seus destinatários: os alunos.” (Costa, 1994: 29).

Ainda no ano de 1994, Carvalho e Diogo referem-se ao projecto educativo como,

“[...] um documento de planificação estratégica de longo prazo.” (Carvalho e Diogo, 1994: 46).

Os mesmos autores referem ainda que,

“ [...] o Projecto Educativo de Escola funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.” (Carvalho e Diogo, 1994: 52).

As noções de projecto educativo aqui apresentadas remetem para uma ideia de projecto educativo como um instrumento de administração e organização institucional, uma orientação educativa para cada escola. Fazem ainda referência ao projecto educativo como um meio de afirmação e de interacção da escola com o exterior e como processo de identidade no contexto interno da escola.

A noção de projecto educativo assume, assim, duas vertentes:

- a institucional – como um documento que orienta a organização interna da escola a todos os seus níveis: de gestão, de currículo, de directrizes normativas, de funcionamento disciplinar, de distribuição de carga horária, etc.;
- a exterior – funciona como a ponte entre a escola e a comunidade. Fomenta a participação da comunidade tanto na sua elaboração como na execução dos objectivos e actividades. É um impulsionador de uma relação entre os pais, as empresas, as autarquias, as instituições sociais e culturais.

No entanto, Costa, (1997: 59) apresenta outras duas grandes áreas de intervenção do projecto educativo, são elas a planificação da acção educativa e a identidade própria de cada estabelecimento. Na planificação, porque sendo o projecto educativo, como o próprio autor refere, um documento que identifica as metas e as prioridades de desenvolvimento, define o sentido de acção e a optimização dos recursos, torna-se um ponto de referência para todas as restantes planificações dos seus actores. Na identidade própria, porque estão expressos no documento as características da escola, o seu passado histórico, a sua missão e visão para o futuro e os valores que a tornam única.

2.3 Características, funções e potencialidades do Projecto Educativo

A par da compreensão da definição do projecto educativo é importante perceber o que o caracteriza, quais as suas potencialidades e as funções que ele pode desempenhar (ou não) numa escola.

Existem vários elementos que caracterizam o projecto educativo:

- Deve ser um processo dinâmico que engloba desde a história da instituição às perspectivas de desenvolvimento futuro, ou seja, este é um processo que vai desde o seu esboço inicial até à planificação detalhada;
- Deve ser flexível e adaptável. É um processo que se deve ajustar às necessidades existentes e estas podem alterar-se no decorrer do projecto;
- Deve ser uma explicitação de valores comuns assumidos por toda a comunidade educativa;

- Deve ser um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção e numa estratégia de actuação que utiliza os recursos materiais e humanos existentes;
- Deve ser um processo em que a escola entra em interacção com o meio. O desenvolvimento da escola deve ter em conta o desenvolvimento da comunidade em que está inserida;
- Deve ser um processo participado, em que todos os actores da comunidade educativa devem ser chamados a participar e a responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento;
- Deve ser um processo de formação pessoal dos intervenientes. Todos os participantes entram num processo de aprendizagem, quer seja alunos, professores, pais, famílias, autarquias, associações;
- Deve ser um processo de avaliação permanente, participada e interactiva.

O projecto educativo é algo genuíno de uma determinada instituição. Deve ser o bilhete de identidade que permite à escola afirmar-se perante a comunidade. Como tal, as suas funções deverão ser todas direccionadas para a melhoria e eficácia da escola.

Carvalho e Diogo (1994) apresentam algumas das funções que o projecto educativo poderá cumprir para com a comunidade educativa:

- O projecto educativo deverá ser o instrumento que possibilita a passagem daquilo que foi sonhado para a acção;
- O projecto educativo poderá ser um impulsionador de delegação de responsabilidade/descentralização através da mobilização de todos os actores educativos para redistribuição de funções e de decisões;
- O projecto educativo deverá fomentar a participação, aproximando os centros de decisão com os diversos actores, tentando garantir uma unidade de acção;
- O projecto educativo deverá assumir um papel de gerador de consensos, através da discussão e negociação de qualquer tipo de conflito;
- O projecto educativo deverá ser potenciador de formação e reflexão, isto porque cada indivíduo sentirá necessidade de alargar os seus conhecimentos para dar resposta a um desafio como o de participar na elaboração e execução de um projecto;

- O projecto educativo deverá ser um meio de construção de mudanças sociais, através de reflexões individuais ou em grupo, através do trabalho em equipa, da avaliação.

De uma maneira geral, Silva (1994) refere que,

“A função do projecto educativo é servir de referência a uma dinâmica de transformação do estabelecimento escolar que visa inevitavelmente e em última instância, como indica o normativo, o “benefício dos alunos”.” (Silva, 1994: 19).

Devermos então concluir que o projecto educativo deverá ser o instrumento orientador de toda a vida escolar. Deverá ser o princípio e o fim, dotando a escola de intencionalidade e projecção.

2.4 A construção do projecto educativo

A construção de um projecto educativo é algo complexa e morosa. Deverá nascer, indiscutivelmente, de uma reflexão colectiva da escola enquanto organização social, dos seus problemas mais comuns, da procura e preocupação pela qualidade e eficácia e pelo reforço das competências e da autonomia. Essa reflexão deverá partir de um pressuposto básico: o que é realmente um projecto educativo (conceito) e para que se quer que ele sirva (funcionalidade).

Para tal, é fundamental o envolvimento e a participação do maior número possível de elementos de toda a comunidade educativa (pessoal docente, não-docente, alunos, pais, autarquias, associações, etc.) para que se possa perceber como a escola é e como funciona, identificar os seus problemas e definir objectivos e metas a atingir e para que se possa desenvolver um compromisso comum sobre os princípios que irão orientar a maneira como ela actua.

Segundo o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril, o projecto educativo deve consagrar a orientação educativa da escola e explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias da escola com vista ao cumprimento da sua função educativa.

Esta dimensão pedagógica está definida em pelo menos 3 diplomas nacionais. O primeiro é o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. O segundo surge nove anos mais tarde, no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e secundário e mais recentemente no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprovou a Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico.

Se um projecto educativo é substancialmente de carácter pedagógico e administrativo, a sua construção não deverá obedecer a uma norma ou padrão. Vários autores apresentam fases ou etapas da construção do projecto educativo, mas nenhum dá uma receita exacta e infalível.

Berta Macedo (1991: 136) identifica quatro fases na construção do projecto educativo:

1ª fase – *Génese* – é uma fase de reflexão onde se devem colocar algumas questões de raiz: quem participa na discussão; quando se realiza o processo; onde se desenrola; como e sobre o quê se desenrola;

2ª fase – *Elaboração do projecto* – é a fase em que se define a lógica de funcionamento da escola;

3ª fase – *Comunicação*;

4ª fase – *Realização* – acompanhada de avaliação e novas decisões.

Já Jorge Adelino Costa (1994: 49) identifica só três fases:

Concepção – engloba não só a elaboração do próprio projecto mas também a criação da equipa responsável pela dinamização do processo, a mobilização da comunidade educativa e a divulgação do documento;

Execução – é a fase da realização prática do projecto através da implementação do Plano Anual de Escola e do processo de ensino-aprendizagem;

Avaliação – refere-se à avaliação do processo, dos resultados e do projecto educativo.

João Barroso (2005) refere que são necessários três tipos de condições para que as escolas possam construir o seu projecto educativo: querer, poder e saber.

Primeiro é necessário que haja um compromisso comum, uma vontade geral, uma «cultura organizacional» para que exista uma necessidade de dar um passo à frente. É necessário querer mudar no caminho da qualidade. Depois é necessário ter condições, ter os meios para que se possa desenvolver o projecto, “o que passa nomeadamente pela existência de relações contratuais com a Administração de tutela e pelo reforço de modalidades de parceria com a sociedade local” (Barroso, 2005: 131). Finalmente é necessário *saber*, é importante que a escola conheça qual a melhor maneira, quais as melhores práticas para a construção de um projecto educativo, e isto passa por uma cultura de escola aprendente, “por ser capaz de encontrar as metodologias próprias às 3 fases do ciclo de projecto: conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro.” (ibidem: 131).

Carvalho e Diogo (1994) defendem que o processo de construção do projecto educativo se divide em três fases – Conceptualização, Planificação e Avaliação. No entanto enumeram várias etapas dentro destas fases. Para estes autores, este processo deve passar pelas seguintes etapas:

- A área problemática – esta é a etapa em que a escola se apercebe de que existe algo que gostavam de ver alterado;
- O diagnóstico – é o levantamento das situações que poderão estar a levar a escola a sentir necessidade de mudança. Poderá ser feito através de vários meios de recolha de dados: inquéritos, entrevistas, observação por conjunto de indicadores de qualidade, etc;
- A conceptualização do problema – é quando a escola analisa o problema detectado, tendo os autores citado Obin e Cros (1991) para apresentar seis questões-chave para essa análise: Quem está implicado? De que se trata? Como? Onde? Quando? Porquê?;
- Imaginação e escolha de soluções – nesta etapa, a escola deverá reflectir sobre todas as soluções possíveis para a resolução do problema;
- A escolha das acções – Programação – a escolha das acções deve ser feita integrada na estratégia para levar a cabo o projecto;
- Distribuição das tarefas – uma correcta distribuição de tarefas poderá ser o factor crucial para a concretização do projecto e para a implicação de todos os actores;

- Metodologias pedagógicas – deve escolher qual a melhor maneira para concretizar as acções;
- Avaliação – verificação do estado de concretização das acções.

Os autores são consensuais em relação às fases de construção do projecto educativo. Pode-se alterar a nomenclatura mas o significado é o mesmo: concepção, execução e avaliação.

São ainda vários os autores que fazem uma chamada de atenção para as dificuldades que se podem colocar na elaboração de um projecto educativo.

Ciscar e Uria, referidos em Costa (1994: 52), alertam para as dificuldades como o “consenso comunitário” e a “improvisação cómoda”. O projecto educativo mais do que qualquer outro projecto dentro de uma escola terá de reunir um consenso total, senão corre-se o risco de haver alguém que não está a trabalhar para o mesmo fim ou na mesma direcção. Esse consenso é muito difícil de atingir. Para isso tem de haver uma discussão séria e objectiva das necessidades e metas a atingir. A “improvisação cómoda” poderá decorrer de não se conseguir alcançar um consenso comunitário. Quando não se sabe por onde ir, pode cair-se no facilitismo e ir por onde os outros já foram. Isso só leva a escola a ter um projecto educativo para cumprir a lei e não um projecto educativo para melhoria do processo educativo e adaptação ao meio escolar.

Ainda Costa (1994: 52) refere que Zabalza aponta para um conjunto de variáveis fundamentais para o sucesso deste tipo de projectos:

- Liderança efectiva;
- Clima organizacional;
- Articulação e organização curricular;
- Participação e implicação das famílias na vida escolar;
- Satisfação e motivação do corpo docente;
- Sentimento de afiliação à escola;
- Expectativas positivas de sucesso;

2.5 A avaliação do projecto educativo

“A avaliação não é uma fase final, mas enquanto modelo em “espiral” de melhoria, é uma avaliação do desenvolvimento, inserida no processo de implementação, para ver em que

aspectos os planos específicos devem ser melhorados ou corrigidos, bem como o acompanhamento do próprio projecto de trabalho.” (Bolívar, 2003:164).

A avaliação torna-se, assim, um processo pelo qual se delimita, obtém e fornece dados úteis que permitam a tomada de decisões, a prestação de contas e a compreensão dos fenómenos envolvidos.

Se o projecto educativo decorre de uma ideia de processo e de construção colectiva, onde se espera que exista a negociação e a participação por parte de todos os seus intervenientes, então esta dinâmica deverá traduzir-se numa reflexão contínua sobre essa mesma dinâmica, sobre os objectivos definidos, sobre se as metas propostas foram alcançadas ou não, sobre o que é necessário redefinir, o que é que importa manter e o que é que pode ser importante alterar. A avaliação diagnóstica (qual é o ponto de situação?) e a avaliação prognóstica (onde queremos chegar?) deverão acompanhar sempre toda a dinâmica do projecto.

Os projectos educativos deverão definir como, quando e quem irá fazer a sua avaliação. Deverão ser avaliadas não só as actividades previstas no projecto anual de escola mas também a maneira como o projecto educativo se adequa à realidade escolar.

Broch e Cros (1992: 66) apresentam um conjunto de particularidades para a avaliação do projecto:

- “- Leva em linha de conta as normas que definem o projecto, tomando como princípio de partida a validade das normas;
- Procede a uma verificação das prescrições do projecto em dois momentos distintos: o da congruência (acordo, adequação das prescrições e da sua aplicação) e o do diagnóstico (análise das razões de não validação);
- A validação das normas é referenciada a critérios de conformidade, eficácia, pertinência, coerência, etc.;
- A avaliação do projecto está intrinsecamente lidada ao próprio projecto de que ela é parte integrante;
- A avaliação do projecto destina-se à elaboração de um novo projecto que lhe dará continuidade, estando ao serviço da tomada de decisão nesta matéria;
- O campo de avaliação é limitado às próprias normas do projecto.”

A avaliação é uma fase de máxima importância, no entanto tende a ser esquecida ou menosprezada. A avaliação deverá ser entendida não como um controlo exterior, em que alguém entra na escola para avaliar a sua dinâmica, mas como uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido por aqueles que conhecem melhor do que ninguém o que realmente se faz. Trata-se, assim, de um processo de avaliação-formação contínua no qual devem participar os diferentes actores implicados e sobre o qual não devem ser emitidos juízos de valor mas sim ideias para continuar a melhorar as práticas que se querem ajustadas às necessidades daquele contexto onde estão inseridos.

A avaliação do projecto educativo é transversal a todo o processo. Deverá preceder a concepção, acompanhar a execução e levar a perceber se o projecto segue o rumo certo ou se necessita de se adaptar a alguma mudança que possa ter surgido no contexto escolar ou mesmo social.

2.6 O projecto educativo e a gestão estratégica

Vários autores ao se debruçarem sobre o projecto educativo de escola conferem-lhe uma perspectiva de documento estratégico na administração das escolas. Se reflectirmos um pouco sobre a estratégia ou a gestão estratégica e a sua construção facilmente encontramos analogias com o projecto educativo e a sua elaboração.

A aplicação da teoria da gestão estratégica ao contexto educacional é algo sem muita tradição. No entanto, quando cada vez mais se fala numa escola adaptável e disponível para rumar ao sucesso e a processos de mudança urge a discussão neste âmbito. “O carácter estratégico da gestão escolar reside na possibilidade de calcular as mudanças necessárias e de desenvolver acções consistentes para viabilizar essas mudanças.” (Grade, 2008: 71). Só uma organização que tem bem definido o que quer e para onde quer ir consegue definir claramente o seu percurso.

Para melhor entender do que falamos é necessário esclarecer alguns conceitos.

Definição de gestão estratégica

Inerente a falarmos de gestão estratégica está a ideia de planeamento. A palavra planeamento transporta-nos para uma concepção de futuro, de acção. Um meio de

chegar a algo desejado. O planeamento está tradicionalmente ligado à gestão. No entanto, e como refere Carlos Estêvão,

“A natureza do planeamento entretanto evoluiu, passando de uma visão inicial que a restringia às preocupações orçamentais, com motivações claras de controlo financeiro a curto prazo, para a acentuação de perspectivas mais sofisticadas que lhe ampliaram os horizontes e realçaram a capacidade de previsão.” (Estêvão, 1998: 2).

Como função da gestão, o planeamento tenta correlacionar o percurso e os meios para tornar uma acção possível. Mas nos anos 70, o planeamento é colocado em causa por “veicular uma visão de estabilidade, de se ter transformado num processo administrativo [...]” (ibidem). Mais tarde, Mintzberg “virá profetizar [...], a «queda» do planeamento e a «ascensão» da estratégia.” (Estêvão, ibidem).

O conceito de estratégia deriva do grego *stratégema* «manobra do exército». Este conceito é assim importado do contexto militar. A introdução deste termo bélico ao contexto empresarial dá-se devido à necessidade das empresas darem resposta à concorrência que num sentido lato se podem comparar às situações de guerra.

“A estratégia é, assim, uma condição para o sucesso das organizações permitindo-lhes transitar seguramente de um estado a outro pois representa um modo consciente e calculado de viabilizar a realização das metas organizacionais.” (Silva, 2000: 219).

Uma estratégia é um plano de acção mediante o qual se procura o sucesso organizacional através da realização os seus objectivos/metapas. Para que isso aconteça tem de haver um pensamento precedente ao próprio plano. Essa é a fase mais difícil pois requer alguém com visionamento e capacidade de conceber planos que sejam factíveis, desejáveis e aceitáveis de acordo com os objectivos da organização. “A existência de uma estratégia gera uma compreensão da natureza, da missão e dos valores da organização e mobiliza os actores organizacionais para uma acção que visa a mudança (...)” (ibidem: 220).

A gestão estratégica é a forma de acrescentar novos elementos de reflexão e acção a fim de avaliar a situação, elaborar projectos de mudanças estratégicas, acompanhar e gerir os passos de implementação. Como o próprio nome diz é a forma de gerir toda uma organização, com foco em acções estratégicas em todas as áreas. É assim a procura pela eficácia e eficiência responsabilizando todos os intervenientes pelo desenvolvimento da

organização. Desta maneira, o gestor estratégico deverá deixar de ser o planeador e passará a ser o facilitador de decisões.

Estêvão (1998: 5) refere que a gestão estratégica apresenta características que a distinguem de outros processos:

- “- é um processo integral; implica a orquestração de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;
- é contínua e iterativa, isto é, consiste de uma série de etapas que são repetidas de modo cíclico, exigindo um reajustamento contínuo;
- propicia um enquadramento que orienta a condução de outras fases da gestão [...];
- valoriza a flexibilidade e a criatividade, [...];
- é difícil de realizar, dado exigir que a organização, em vez de aguardar o desenrolar dos acontecimentos ou das crises, corra o risco de escolher alternativas;
- ambiciona construir o futuro da organização, trabalhando numa perspectiva de longo prazo.”

Ainda segundo o mesmo autor, através dos seus objectivos a gestão estratégica deve procurar:

- estabelecer uma direcção estratégica a partir das questões:

Onde queremos chegar?

Que iniciativas são necessárias para lá chegarmos?

Onde devemos concentrar esforços?

- reorientar os recursos (materiais e humanos);
- estabelecer padrões de excelência;
- definir valores comuns;
- lidar com a incerteza;
- dar uma base objectiva ao controlo e à avaliação.

A gestão estratégica apresenta-se assim como um modelo de intervenção sobre a organização, de modo a assegurar a sua melhor funcionalidade como também a garantir as respostas estratégicas adequadas ao contexto em que esta se insere.

Carlos Estêvão (1998: 8) apresenta as fases de gestão estratégica

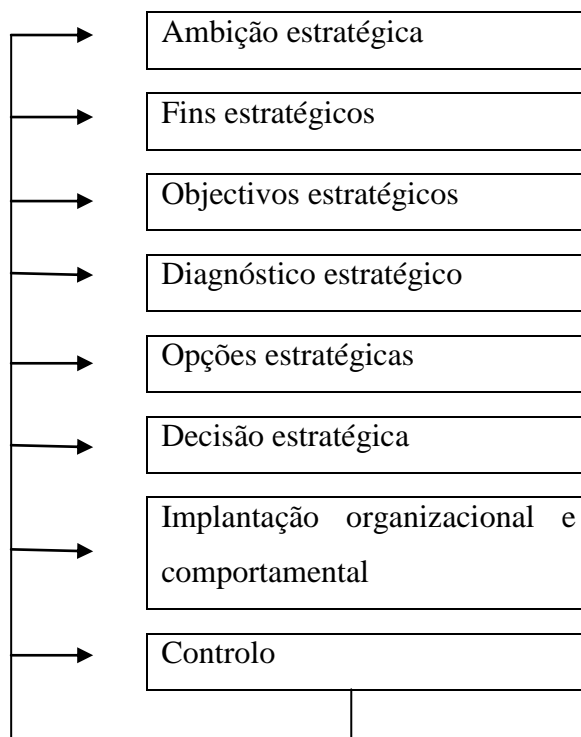


Figura 1: Fases de gestão estratégica

Todo este processo é dinâmico e algumas das fases podem ser simultâneas.

Ambição estratégica

Aqui reflecte-se a ambição da organização: onde queremos chegar, ou seja a visão para o futuro a médio/longo prazo. Engloba a missão e visão da organização, os valores e os princípios da acção.

Fins estratégicos

Esta segunda fase refere-se à determinação de alguns alvos que orientarão a organização, dando coerência aos objectivos e às estratégias. Estes fins devem entender-se como objectivos gerais que explicitam a linha directora da estratégia da organização.

Objectivos estratégicos

Tem a ver com fins mais precisos e operacionais. São as intenções que indicam onde a organização pretende chegar. Estes objectivos devem prever uma duração, ser precisos, incidir em pontos decisivos para a organização, exequíveis e passíveis de controlo. Na definição dos objectivos é necessário ter em conta a natureza da organização, os valores, o poder interno e externo, entre factores intrínsecos à organização.

Diagnóstico estratégico

O diagnóstico é um processo de análise que se destina a verificar quais as vantagens competitivas duradouras num nível interno e quais as oportunidades e constrangimentos futuros a nível externo. Ou seja, é uma análise futura da organização no que se refere aos desafios, ameaças, oportunidades e escolhas de respostas a esses desafios.

Opções estratégicas

É uma fase muito importante porque corresponde ao momento que antecede a tomada de decisão. Consiste em fazer a análise das várias alternativas de acção face aos cenários estabelecidos. Com esta análise tenta-se encontrar as melhores vias para alcançar o crescimento da organização.

Decisão estratégica

A decisão estratégica baseia-se na selecção de um conjunto de decisões e de acções que visam assegurar a coerência interna e externa da organização num determinado espaço de tempo. Representa a viragem entre a acção estratégica e a acção operacional.

Implantação organizacional e comportamental

Corresponde à adopção de estratégias específicas e a à mobilização dos recursos necessários para implementar na organização as opções e as decisões estratégicas. A eficiente implantação depende da cultura ou culturas organizacionais.

Controlo

Esta é a fase em que se verifica a performance da organização, em que se determina o grau de consecução e o desvio face ao padrão estabelecido. É através desta fase que se consegue o feedback necessário para saber o nível de desempenho da organização.

Gestão estratégica nas escolas

As abordagens da gestão estratégica são maioritariamente ligadas ao mundo empresarial mas como já reflectimos no capítulo sobre a liderança, a gestão escolar tem vindo a buscar muitas das suas linhas de orientação ao contexto empresarial. Também neste caso da gestão estratégica isso tem acontecido. Não tem muita tradição no campo educacional mas já há vários pensamentos que emergem favoravelmente nessa linha.

Cada vez mais a escola está envolta num contexto de competição pela qualidade e mérito, os rankings escolares são um bom exemplo disso. Por isso as escolas têm de se adaptar e arranjar estratégias para alcançar essa qualidade de serviço prestado. Assim, num sentido estrito a gestão estratégica pode não se aplicar às escolas pois esta não tem um fim lucrativo, mas num sentido lato poderão ter porque também na educação há competitividade, produtividade e prestação de serviços. Um dos aspectos que mais tem esbarrado com a aplicação deste modelo às escolas é a autonomia ou a falta dela. Durante muitos anos as escolas limitaram-se ao papel operacional das linhas e orientações emanadas do poder central. Hoje em dia, e cada vez mais esse problema está a desaparecer com a crescente autonomia dada às escolas que passou num primeiro período pela implementação do Projecto Educativo. Neste contexto de autonomia pode tornar-se bastante desafiante aplicar o modelo estratégico nas organizações educativas.

“Cremos assim que, num contexto político e administrativamente descentralizado e com reconhecimento de margens amplas de autonomia às escolas, é possível imaginar-se então que estas invistam mais na construção de estratégias diferenciadoras, claramente expressas num *projecto de escola*.” (Estêvão, 1998: 16).

A aplicação da estratégia “ajuda as organizações (incluindo as escolas) a lidar com ambientes complexos e mutáveis mantendo uma dinâmica funcional de modo a assegurar a sua sobrevivência num contexto de competitividade [...]” (Silva, 2000: 219).

Sendo assim, e tomando as “cautelas devidas” (Estêvão, 1998: 16) pode-se aplicar este modelo de gestão às escolas podendo torná-las mais estimulantes e adaptadas aos factores ambientais (a legislação, as mudanças de condições e políticas de trabalho, competição entre escolas, limitações de ordem económica, factores sócio-culturais, etc.) que tanto influenciam a escola positiva e negativamente.

Carlos Estêvão, na obra citada, sugere algumas questões para reflectir sobre as potencialidades e os limites da gestão estratégica quando utilizada num meio educacional:

- Qual é a nossa ambição de construir uma diferença relativamente às outras escolas?
- Quais os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a nossa escola?
- Quais as nossas agendas estratégicas no momento actual?
- O que fazemos melhor relativamente às outras escolas?
- Quais as inovações estratégicas que gostaríamos de desenvolver?
- Que público servimos e que público gostaríamos de servir (público potencial)?
- Que políticas devem ser estabelecidas de modo a que todas as actividades se realizem segundo a nossa estratégia e em concordância com a ambição e a filosofia da escola?
- Em que sentido é a qualidade estratégica uma propriedade transfuncional na escola?
- Quais os factores-chave de sucesso da escola?
- Que grau de responsabilidade a exigir aos diferentes actores pelos resultados da escola?
- De que modo o meio afecta a escola?
- Como negociar as nossas fronteiras com o meio?
- Como integrar no projecto da escola projectos de outros sectores da sociedade?
- Como construir um campo interorganizacional com outras escolas?
- Como criar parcerias estratégicas?

Partindo das fases da gestão estratégica que apresentámos anteriormente podemos fazer uma analogia com a gestão estratégia escolar:

Ambição estratégica escolar

Deverá definir-se qual o sector ou sectores a investir para tornar aquela organização educativa distinta das outras, poderá passar pelo clima organizacional, oferta de diferentes opções curriculares, apetrechamento tecnológico, etc.

Fins estratégicos escolares

Os fins deverão ser gerais e orientar a escola num mesmo rumo. Por exemplo, ser a melhor escola na região, no próximo ano lectivo; obter nas provas de aferição um determinado resultado; oferecer uma actividade de enriquecimento diferente das já disponíveis; participar num projecto que dê visibilidade à escola, etc.

Objectivos estratégicos escolares

Os objectivos podem ser fixados só para a determinada área que será definida na ambição estratégica. Poderão ser: reduzir os índices de indisciplina escolar; melhorar a interdisciplinaridade; melhorar o sucesso dos alunos, etc.

Diagnóstico estratégico escolar

Nesta fase deve diagnosticar-se possíveis áreas em que a escola possam ganhar vantagens em relação às outras assim como descobrir quais as oportunidades e constrangimentos futuros. Assim, o diagnóstico poderá proporcionar elementos de reflexão que ajudem a identificar as áreas mais sensíveis e as necessidades dos actores servidos pela escola.

Opções estratégicas escolares

Consiste em tentar encontrar soluções para a melhoria da escola. Por exemplo: criar ocupações de tempos livres com ateliers diversificados e criativos, proporcionar tempos de estudo acompanhado, etc.

Decisões estratégicas escolares

Estas decisões deverão ser tomadas para assegurar a concretização das finalidades.

Implantação organizacional e comportamental escolar

Implica a concepção e implementação de planos operacionais e os respectivos esquemas de acções para que os objectivos se possam converter em resultados.

Controlo estratégico

Serve para verificar se os processos planeados estão a ser apropriados para alcançar os objectivos propostos. Na educação passa pela auto-avaliação do funcionamento da

escola, da avaliação dos projectos e das planificação de modo a poder alterar as linhas de actuação, se assim for necessário, para atingir com o maior sucesso possível os fins propostos.

Assim, um modelo de gestão estratégica nas escolas permite-lhes que não vivam em função de directrizes de organismos centrais ou de vontades políticas/económicas. Adoptar um modelo estratégico permite reagir às mudanças e construir uma identidade organizacional marcando presença diferenciada no contexto em que se insere. É através do projecto educativo e do seu planeamento que a gestão estratégica se concretiza nas escolas. “Este confere carácter estratégico à gestão por inscrever uma intencionalidade e uma clarificação de valores, de princípios e de objectivos com os quais se domina o “destino” da escola” (Silva, 2000: 225). Se nos lembrarmos das etapas da construção do projecto educativo conseguiremos estabelecer muitas semelhanças com as etapas da gestão estratégica. Também o projecto educativo deve definir a ambição da escola (missão e visão), o diagnóstico da situação interna e externa, organizar os fins e os objectivos, expressar as decisões estratégicas e clarificar os modos de avaliação para se ajustar ao contexto interno e externo em que se insere.

A implementação (ou aperfeiçoamento) deste modelo de gestão vai exigir um trabalho proactivo por parte das escolas. Terão de se afastar de uma atitude de resposta às mudanças políticas educativas e procurar respostas e meios para as suas próprias necessidades locais.

“A mais valia do planeamento estratégico decorre do facto de ele dar um sentido comum à acção, congregando as sinergias existentes, de forma a induzir as mudanças necessárias para o desenvolvimento da organização.” (Grade, 2008: 72).

Esta implementação necessita de alguém com visionamento estratégico. Esse alguém poderá e deverá ser o líder. Como reflectimos no capítulo da liderança, uma das características de um bom líder é ser visionário, estar sempre um passo à frente para poder planear a melhor estratégia. Por isso é urgente aplicar nas escolas uma liderança estratégica.

Será útil clarificar um pouco mais este conceito de liderança estratégica. A liderança estratégica é a capacidade de prever, imaginar, pensar estrategicamente e tomar as

decisões necessárias, trabalhar em equipa co-responsabilizando os seus colaboradores, ou seja, proporcionar um futuro viável e rentável à organização. A liderança estratégica capacita as pessoas a fazer as coisas certas e da maneira certa assegurando o funcionamento, a prosperidade e a renovação. O exercício da liderança estratégica deve transformar um grupo de trabalho numa equipa de trabalho. Isto é, as pessoas devem trabalhar de forma integrada e coordenada entre si, cada um deve saber claramente o que é esperado de si e qual deve ser o seu papel na equipa, a comunicação entre os membros deve ser clara e honesta, deve haver ajuda mútua e um espírito de colaboração e responsabilização.

Para que uma organização prospere e se desenvolva continuamente é necessário que a liderança estratégica foque a sua atenção não só no desenvolvimento e crescimento organizacional mas também na aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos seus colaboradores: “Um dos objectivos dos líderes deveria ser o de libertar os talentos de cada pessoa par benefício delas próprias e da empresa como um todo” (Haris, 2001, citado em Rego e Cunha, 2007: 13). Esta aprendizagem mútua torna a organização capaz de “[...] processar a nova informação, corrigir os erros e resolver, de forma criativa os seus problemas.” (Bolívar, 2003: 174).

Mas, e voltando um pouco atrás, a propósito de liderança estratégica, Whitaker (2000) põe a tónica no comportamento do líder, na capacidade de comunicação, na capacidade organizativa e na capacidade de auto-avaliação.

Em relação ao comportamento do líder o autor refere que este deve reflectir sensibilidade perante os valores e as atitudes do grupo, reconhecimento das necessidades do grupo, capacidade para escutar com atenção e evitar criticar gratuitamente as posições expressas por membros do grupo e capacidade de valorizar o contributo de cada um e de fazê-lo sentir-se útil à organização.

No que diz respeito à capacidade de comunicação refere que o líder deve certificar-se de que os canais de comunicação estão a funcionar sem interferências e que cada membro compreenda os conteúdos das decisões, atitudes e motivações.

Na capacidade organizativa refere que o líder deve estimular e ajudar o grupo a definir os objectivos a curto, médio e longo prazo, decompondo os problemas mais complexos numa série de questões, subdividindo as responsabilidades e individualizando as

estratégias oportunas que permitam processos rigorosos de programação, experimentação e verificação.

Por último, na capacidade de auto-avaliação o líder deve demonstrar consciência das motivações que estão por detrás das decisões tomadas e consciência do nível de hostilidade ou aceitação expresso pelo grupo.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a estratégia tem como finalidade definir os fins, os modos e os meios a utilizar e a finalidade da liderança estratégica é determinar os fins, escolher os melhores modos de agir e aplicar os meios mais eficazes. A estratégia é um plano, a liderança estratégica é o pensamento e a tomada de decisão necessários para desenvolver o plano e levá-lo a efeito.

1. Natureza do estudo

Desde sempre o homem procura conhecer e compreender o mundo que o rodeia e a natureza dos fenómenos que ocorrem. Fá-lo através da experiência prática, da tentativa - erro, do raciocínio lógico e da investigação.

O termo investigação deriva da palavra latina *investigatio* (in + *vestigium*). “ “In” significando uma acção de entrar e “vestigium” correspondendo a vestígio, marca, sinal.” (Sousa, 2005: 11). Deste modo, investigar é a acção de descobrir, compreender, clarificar algo que é desconhecido e se quer mais pormenorizado.

“Uma investigação inicia-se geralmente porque há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor” (Ibidem: 12).

O importante numa investigação é atingir novos conhecimentos que sejam úteis ao bem-estar humano. Assim, o conhecimento científico tornou-se um grande instrumento ao serviço da humanidade.

Galileu (1564-1642), através do método experimental, e Comte (1798-1857), pela sua teoria do positivismo, consideravam que a realidade se reduzia a uma dimensão objectiva, quantificável, mensurável e onde todos os fenómenos eram observados pelos investigadores da mesma maneira, tornando os resultados em premissas gerais e universais. É nesta linha de pensamento que se alicerça o paradigma quantitativo que durante muitos anos foi o paradigma dominante em educação.

Numa perspectiva oposta, Kant (1724-1804), através do idealismo, defende que todos nós trazemos formas e conceitos *a priori* para interpretação do mundo, parecendo ter dado origem ao paradigma qualitativo que se distancia da objectividade e quantificação do paradigma quantitativo defendido pelos positivistas. O paradigma qualitativo e os seus métodos colmataram algumas limitações dos métodos quantitativos, pois através dos primeiros começou a aceitar-se que pode haver muitas interpretações da realidade, tantas quantos os indivíduos que a façam.

Com esta evolução de pensamento a realidade deixa de ser objectiva e única para ser apreendida de uma forma mais subjectiva e individual.

“Em vez da procura pelas leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, *o como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções.” (Sousa, 2005: 31).

Através das ciências humanas o estudo da realidade deixou de ser tão redutor e passou a ser mais interpretativo. Os métodos qualitativos têm como fonte de dados o ambiente natural e o investigador que se torna o principal instrumento de investigação. Estes métodos são descritivos, subjectivos, indutivos e interpretativos Bogdan e Biklen, (1994).

Carmo e Ferreira (1998) referem ainda mais duas características do método qualitativo, o facto de ser holístico – o investigador tem em conta a realidade global, e o facto de ser humanista - o investigador tenta conhecer os participantes do estudo como pessoas. Devido a todas estas características do método qualitativo, os resultados destes estudos não podem aspirar a um domínio de rigor e a um carácter universal e generalista dos estudos quantitativos, no entanto não deixam de ter a mesma validade de investigação.

No que concerne ao presente estudo, optámos por uma abordagem qualitativa não descurando a utilização de alguns métodos utilizados na abordagem quantitativa, principalmente na recolha de dados – questionário e na apresentação dos mesmos dados recorrendo a gráficos e percentagens para melhor perceber e explicar os resultados. No entanto, consideramos o presente estudo de qualitativo por tentar “compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan e Biklen, 1994: 53). A liderança é uma competência, atitude, característica individual e aprendente. A utilização que cada indivíduo faz dessas suas competências, atitudes, características é, sem dúvida, diferente de que outro indivíduo faria nas mesmas situações. Assim, a maneira como que um investigador percebe e analisa uma situação de liderança pode ser percebida e analisada por outro investigador de uma maneira totalmente diferente. Na temática da liderança está bem presente a subjectividade, a indução e a fenomenologia características do método qualitativo, pois como diz Fortin, “O paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social”(Fortin, 1998: 177).

Partindo dos pressupostos da abordagem qualitativa, decidimos utilizar na presente investigação o método de estudo de caso.

“O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo.” (Yin, R. 1994 citado em Fortin, M. 1996: 164).

Utilizamos o estudo de caso quando queremos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Esta abordagem adapta-se à investigação em educação quando o investigador se depara com situações complexas e quando procura respostas para o “como” e “porquê”, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno de uma forma profunda e global e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do processo, da organização. Para além desta perspectiva, Bell (1997) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos.

Yin (2005: 33) refere que a “pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”.

No presente estudo desenvolvemos o estudo de caso único, pois a investigação incidirá numa única escola do Concelho da Ribeira Brava.

Para além de ser referenciado como um dos métodos mais utilizados na investigação em educação, o estudo de caso apresenta algumas desvantagens. Uma das suas principais desvantagens, apontada por vários autores, é a impossibilidade de estabelecer generalizações. O que acontece num caso isolado, num determinado contexto específico, não poderá servir de exemplo para outros casos. Tendo consciência deste facto, não é objectivo da investigação encontrar soluções rápidas para os problemas educativos, mas sim reflectir e acrescentar (se possível) novos elementos que possam enriquecer o conhecimento colectivo. Também é apontada a dificuldade de validar os dados recolhidos pois como se trata de uma investigação *in loco* é difícil voltar a verificar a informação recolhida. Neste estudo esta questão não se torna muito relevante porque utilizamos processos de recolha de dados que podem ser verificados facilmente – entrevista, questionário e análise documental.

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade

de cruzamento de informação. Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser negligenciado.

Neste estudo, não recorremos à observação por ser difícil observar espontaneamente uma atitude, um acto por parte da liderança da escola sem que a presença do observador a influenciasse. Para além deste facto também foi impossível observar a dinâmica da construção do Projecto Educativo por este já estar em vigência.

2. Definição do problema e objectivos do estudo

“O problema é a pergunta que sintetiza o que se procura estudar. A questão de fundo para a qual a investigação procura resposta. Definir um problema significa especificá-lo de modo claro e preciso. Formulado de preferência de forma interrogativa, o problema deve ser equacionado de modo operacional e constatável, relacionando os vários factores com o fenómeno em estudo” (Sousa, 2005: 83).

Actualmente, tanto a liderança como o projecto educativo são apontados como dois factores cruciais na organização, gestão e administração das escolas. Contudo, nem sempre estes dois conceitos andam a par dentro das organizações. Investiga-se sobre *Liderança* e investiga-se sobre *Projecto Educativo*. Mas pensamos ser interessante abordar estes dois conceitos juntos.

Ao debruçar-nos sobre este assunto delineamos o problema de estudo através de duas perguntas que se completam:

- Qual é o estilo de liderança da directora e qual é o clima de escola?
- Será o Projecto Educativo um meio de gestão estratégica do líder como facilitador dos processos de mudança e inovação?

Partindo deste problema inicial formulámos os objectivos que iriam nortear a investigação no seu percurso.

Assim, definimos como objectivos da investigação:

- Caracterizar o papel da liderança e do projecto educativo nas organizações escolares;

- Investigar se o líder utiliza o projecto Educativo como instrumento de gestão estratégica ou como documento decretado;
- Perceber em que situações o líder e os docentes utilizam o projecto educativo;
- Identificar quais são as possibilidades de gestão estratégica para o líder utilizar o projecto educativo;

Tentaremos responder as estas questões através da pesquisa bibliográfica e consequente revisão teórica e da análise dos dados recolhidos.

3. Plano de estudo

Ao optarmos por um estudo predominantemente qualitativo através de um estudo de caso, tentámos recolher o maior número de dados possível para melhor conseguirmos perceber a dinâmica da escola e responder às perguntas que formulámos como problema de estudo.

Primeiramente foram recolhidos dados através de uma pesquisa bibliográfica para melhor fundamentar o estudo e definir os conceitos e a terminologia a utilizar. Em seguida recolhemos os dados práticos do estudo. Para isso, e em primeiro lugar, reunimos todos os participantes do estudo para lhes apresentarmos os objectivos e para delineararmos com eles a recolha dos dados. Entregámos os questionários, recolhemos os documentos da escola (Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Projecto Curricular de Escola) e fizemos as entrevistas.

Após a recolha de todos os dados procedeu-se à análise dos mesmos.

4. Abrangência do estudo – população e critérios de selecção

«A “definição da população” refere-se à definição das condições que caracterizam a população e ao estabelecimento dos seus limites, de modo a que se torne bem claro quem fica incluído ou excluído do seu âmbito.» (Sousa, 2005: 64).

Este estudo foi realizado numa escola de 1ºCiclo com Pré-Escolar do Concelho da Ribeira Brava. Incide sobre como a directora e os docentes utilizam o Projecto Educativo e como essa dinâmica se reflecte na escola.

A escola em questão foi seleccionada de uma forma relativamente intencional. Os critérios de selecção da escola foram os seguintes:

- A proximidade com a residência: uma escola no mesmo concelho de residência;
- Uma escola activa: pedimos um conselho a um órgão de administração descentralizado (delegação escolar) sobre uma escola com uma dinâmica interessante e foi-nos sugerida esta;

Uma vez seleccionada a escola, e porque desejávamos entender a dinâmica entre a liderança e o projecto educativo, optámos por uma descrição de resultados em relação ao questionário e também pela triangulação de fontes entre o questionário e as entrevistas, abrangendo a população alvo: directora e docentes.

A directora é professora do 1º Ciclo sem componente lectiva.

Os docentes contabilizados para o estudo são 13 (contagem feita pela escola). Existem outros professores a leccionar nesta escola mas em regime de meio-tempo, fazendo as restantes horas noutra escola. É o caso dos docentes de Expressão Física e Motora, Expressão Musical e Dramática e o docente do Ensino Especializado que não estão presentes em todas as reuniões da escola por repartirem o seu horário.

Em relação aos questionários a amostra é universal tendo sido entregue a todos os docentes incluindo à directora. À directora foi pedido que na parte II do questionário desse a sua percepção sobre a sua própria actuação.

As entrevistas foram realizadas à directora, para obtermos o maior número de dados em relação à liderança, e a um docente para especificar os resultados do questionário. O critério de selecção utilizado para a escolha do docente foi o maior tempo de serviço contínuo prestado naquela escola.

5. Contextualização do estudo

Primeiramente faremos a contextualização do estudo referindo-nos às características do contexto onde a escola está inserida e à própria escola em geral. De seguida tentaremos analisar o funcionamento e as características da escola mais detalhadamente.

Toda a informação apresentada foi recolhida através na análise dos documentos oficiais da escola.

5.1 Caracterização do contexto

5.1.1 Caracterização geográfica

A escola do estudo situa-se na zona oeste do Concelho da Ribeira Brava. Está inserida num meio rural mas abrangido por uma rede de transportes públicos.

Até há poucos anos era um meio predominantemente agrícola, mas com as novas acessibilidades e a abertura de novas superfícies comerciais, o sector primário tende a diminuir em detrimento de outros sectores.

Actualmente, são muitas as pessoas a trabalhar fora, nos supermercados existentes no concelho (Modelo, Pingo Doce e Hiper Sá). Existem também muitos trabalhadores de construção civil e obras públicas.

5.1.2 Caracterização populacional

Na sua maioria, os vários agregados familiares têm fracos recursos económicos e são no geral constituídos por um número elevado de pessoas que vivem numa casa de tamanho reduzido e com necessidades precárias a nível de higiene. Isto comprova-se na percentagem de alunos com apoio da Acção Social escolar que é de 62,9%. Desta grossa percentagem, 25,5% são abrangidos pelo 1º escalão.

Na maioria, as habilitações literárias dos Encarregados de educação é a 4ª Classe ou o 6º ano. A ocupação profissional dos Encarregados de Educação reflecte as suas habilitações literárias. Assim, predominam as profissões de operário da construção civil, agricultores e domésticas.

5.1.3 Caracterização física da escola

É uma construção nova que foi inaugurada acerca de 6 anos.

O edifício tem no seu exterior, um pequeno parque de estacionamento para o pessoal docente e não docente. No espaço interno, possui três andares. No rés-do-chão existe um gabinete de atendimento, duas salas para o pré-escolar, uma cozinha com um compartimento para frigoríficos e instalações sanitárias para auxiliares; um refeitório; um elevador; instalações sanitárias para a pré e instalações sanitárias para os professores. O primeiro andar é composto por duas salas para o ensino curricular, quatro salas para as actividades de enriquecimento curricular, onde funciona o Inglês; Expressão Plástica; Expressão Musical e Dramática; Tecnologias de Informação e da Comunicação; Estudo; a Biblioteca e as actividades de ocupação de tempos livres; existe também uma sala de professores, o gabinete da Directora, instalações sanitárias para os alunos e uma dispensa.

No andar -1, existe uma arrecadação, uma sala de máquinas, existem três instalações sanitárias, uma para auxiliares, uma para os alunos e uma adaptada às crianças com deficiências motoras. Fora das instalações existe um pátio coberto, um Polidesportivo, assim como instalações de apoio às actividades desportivas. Neste Polidesportivo decorrem as aulas de educação física e as actividades de ocupação de tempos livres. Existe um recreio que circunda a escola onde também se encontra um parque infantil.

5.2 Organização da escola

A escola está inserida na rede de Escolas a Tempo Inteiro da RAM e, como tal, funciona das 8.30 às 18.30 e tem as valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. No ano escolar vigente a este estudo (2007/2008), a escola tinha 102 alunos e 14 docentes distribuídos por 5 Educadoras e 9 Professores incluindo a Directora e 6 não-docentes dos quais eram 4 Auxiliares de Acção Educativa e 2 cozinheiras. A escola tinha ainda como docentes, que não estavam a tempo inteiro por completarem horário noutra escola, um professor de Educação e Expressão Físico Motora, um professor de Expressão e Educação Musical e Dramática e uma professora do Ensino Especial e como não-docente 1 administrativa que também repartia o horário com outra escola.

Idade	3 anos	4 anos	5 anos
Total de alunos			
35	5	12	18
100%	20%	37,8%	42,2%

Tabela 2 - Distribuição dos alunos da Pré-Escolar

Anos de escolaridades	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Total de alunos				
62	10	19	20	13
100%	23%	14.8%	32.7%	29.5%

Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 1º Ciclo

		Sexo	Sexo	Total
		Feminino	Masculino	
Ensino Pré-Escolar	Educador do Q.E.	1	-	1
	Educador Q.Z.P	1	-	1
	Educador contratado	3	-	3
1º Ciclo	Professor Q. E	3	-	3
	Professor Q.Z.P	2	-	2
	Professor contratado	3	1	4
Total		13	1	14

Tabela 4 - Distribuição do Corpo Docente

Assistente Administrativa	Auxiliar de Acção Educativa	Cozinheira	Subsidiada	Total
1 (completa horário noutra escola)	4	2	1	8

Tabela 5 - Distribuição do Corpo Não-Docente

A escola oferece as valências de Pré-Escolar (sala dos 3/4 anos e sala dos 5 anos) e 1º Ciclo (1º, 2º, 3º, 4º anos). Lecciona as curriculares de 1º e 2º ano no turno da manhã e as de 3º e 4º ano no turno da tarde e as actividades de enriquecimento curricular no turno contrário. Nas actividades de enriquecimento curricular a escola possui para o 1º Ciclo a Informática, o Inglês, Estudos, Expressão Plástica, Biblioteca, Ocupação de Tempos Livres, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Musical e Dramática.

Os órgãos de gestão são o Conselho Escolar e a Directora. A directora está isenta da componente lectiva tendo um horário de 35 horas semanais. Existe ainda uma subdirectora que assume as funções da Directora durante a sua ausência. O Conselho Escolar é o órgão máximo e reúne na primeira Segunda-Feira de cada mês pelas 18h:30m, dele fazendo parte todos os professores e educadores da escola. Sempre que houver necessidade, são realizadas reuniões extraordinárias. As actas das reuniões serão redigidas em suporte informático depois de lidas e aprovadas pelo Conselho Escolar na reunião do mês seguinte. No final de cada período lectivo, há uma reunião de Conselho Escolar para tratar de assuntos relacionados com a avaliação, recuperação, retenção ou progressão dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Existe ainda uma Liga de Pais, com uma representante dos pais que foi eleita em Setembro de 2006, por unanimidade. Esta representante reúne uma vez por mês com a directora e gere as verbas doadas à escola para o apoio das actividades.

5.3 Participantes no estudo

Participaram no estudo a totalidade da população docente da escola: a directora e 13 docentes.

6. Recolha de dados

Ao querermos perceber como se desenrolava a dinâmica entre a liderança e o projecto educativo de escola, pretendíamos recolher o maior número de dados para podermos fazer uma caracterização da escola em estudo, do líder e do projecto educativo. Para isso utilizámos a pesquisa documental, a entrevista e o questionário.

Em primeiro lugar fizemos uma revisão bibliográfica o mais diversificada possível no âmbito desta área temática de modo a clarificar conceitos, teorias e práticas, a perceber o que já se realizou de estudos na área e quais as tendências organizacionais mais recentes na liderança e no projecto educativo.

O trabalho de campo iniciou-se com um primeiro contacto informal com a escola, na pessoa da directora. A receptividade ao estudo foi excelente. No entanto referiu que gostava que nos reuníssemos com toda a equipa docente e fôssemos nós a explicar o que pretendíamos, o que foi ao encontro da nossa vontade. Isso aconteceu numa reunião de Conselho Escolar em que houve uma apresentação prévia de toda a equipa docente seguida da apresentação dos objectivos do estudo e do que esperávamos dos participantes. A receptividade pela equipa docente foi muito boa. Apresentámos o questionário e explicámos os conceitos, terminologias e escalas existentes. Segundo Bell, J.:

“Há vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos. Poderá explicar os objectivos do estudo e, nalguns casos, os questionários podem até mesmo ser preenchidos na altura. É provável que obtenha uma maior colaboração se estabelecer um contacto pessoal.”
(Bell, 1997: 110).

De forma geral, o questionário é uma técnica que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos que podem envolver questões sobre as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou outras informações factuais sobre eles próprios ou sobre o seu meio envolvente.

O questionário, ao invés da entrevista, exclui a relação de comunicação oral o que, por vezes, pode ser favorável para a obtenção de dados mais verdadeiros.

Este método é preferencialmente utilizado para recolher informações de um grupo extensivo de pessoas e quando se pretende obter uma considerável variedade de respostas acerca da vida de cada inquirido ao longo de diferentes momentos.

“Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de manter a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.” (Ghiglione e Matalon, 1993: 121).

É ainda aconselhado, com a utilização deste método, a existência da entrega de um questionário-piloto que permitirá “ descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder [...]”. Para este efeito distribuímos alguns questionários a colegas e a uma directora de escola para que o grupo se assemelhasse à população do nosso estudo e assim pudéssemos detectar mais facilmente qualquer erro ou dificuldade de compreensão.

Os questionários, que entregámos aos participantes deste estudo, estão divididos em 3 partes.

Na parte I, aplicámos um questionário construído por Rego e Cunha (2007) a partir de Kets e Vries (2001) para avaliar o grau em que a organização é autenticizótica. Para além disso, pretendemos perceber o funcionamento da escola, pois as 13 afirmações aí sugeridas caracterizam, de uma forma geral, o ambiente e a relação entre as pessoas. Para isso utilizámos a seguinte escala apresentada pelos autores:

A afirmação é completamente falsa					A afirmação é completamente verdadeira
1	2	3	4	5	6

Após a reunião, e como surgiram algumas dúvidas em relação à escala, foi estabelecida em conjunto a seguinte escala:

A afirmação é completamente falsa 1	A afirmação é muito falsa 2	A afirmação é pouco falsa 3	A afirmação é pouco verdadeira 4	A afirmação é muito verdadeira 5	A afirmação é completamente verdadeira 6
--	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	---

Para a obtenção da classificação, os autores propõem que se some toda a pontuação. “Se a soma for superior a 56, então a sua organização denota alguns traços autentizóticos. Se ultrapassar os 70 pontos, então pode ser caracterizada como verdadeiramente autentizótica.” (Rego e Cunha, 2007: 424).

Como referimos anteriormente, para além da obtenção deste resultado iremos analisar a dispersão das respostas por afirmação para podermos perceber mais pormenorizadamente a percepção dos participantes em relação à escola.

Na parte II do questionário pretendemos perceber qual a percepção dos docentes em relação à Directora. Para isso aplicámos um questionário adaptado de Rego e Cunha (2007) com fonte em Blake e Mouton (1964) para averiguar qual o estilo de liderança. Este questionário está dividido em 6 subtemas. Para cada subtema são apresentadas 5 afirmações possíveis. Foi pedido aos participantes que colocassem um círculo na letra correspondente à afirmação que estivesse mais perto da realidade.

Os autores propõem que os resultados se coloquem num quadro para perceber a quantidade de respostas dadas em cada letra. As letras definem um estilo de liderança diferente.

Para a parte III elaborámos 6 questões para obtermos informações sobre o Projecto Educativo de Escola. Para cada questão foram dadas algumas opções de escolha e uma outra opção para poderem referir outra situação que ali não estivesse apresentada de modo a aproximar a resposta o mais possível à realidade. As questões foram elaboradas a partir da revisão bibliográfica apresentada na parte I deste estudo.

Após a obtenção de todos os dados procurámos cruzar os resultados entre o que a Directora respondeu e a resposta dos docentes. Tentaremos clarificar se as percepções se cruzam ou se distanciam.

O estudo de campo continuou com a entrevista à directora e com a recolha dos documentos base da escola. A recolha de documentos teve como finalidade a obtenção e complementação de alguns dados recolhidos tanto nos questionários como nas entrevistas e ainda na caracterização e funcionamento da escola. Foi-nos facultado o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Regulamento Interno. Colocaram-nos ainda à disposição para consulta o Projecto Eco-Escolas, as actas e qualquer outro documento que fosse necessário para o estudo.

A entrevista decorreu no gabinete da directora na escola e foi gravada em áudio. Desenrolou-se calmamente numa conversa que chegou, por vezes, a rondar o pessoal.

Através da entrevista, que não é mais do que uma situação social de interacção desenrolada num determinado contexto, podemos obter a opinião de uma pessoa sobre um determinado assunto. Fazendo perguntas é possível recolher informação, tanto de teor geral, como de carácter mais específico. Yin (2005: 116) refere que “Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas.”.

As entrevistas são um importante meio de recolha de dados porque, sendo direccionadas, enfocam directamente o tema do estudo (Yin, 2005). Outra vantagem do método de entrevista é que devido à sua flexibilidade “ [...] permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 194).

No entanto também se correm alguns riscos nas entrevistas. Ao haver um contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado pode haver uma “reflexibilidade” (Yin, 2005) ou seja, o entrevistado pode dizer ao entrevistador o que este quer ouvir.

Durante o decurso da entrevista existem alguns factores que podem influenciá-la, tais como o local onde decorre, as características do entrevistado, a relação entrevistador/entrevistado e, claro, a linguagem.

Antes de fazermos uma entrevista é necessário entender que informações se querem obter do entrevistado, pois só assim se pode escolher o tipo de entrevista a realizar.

Bell (1997), referindo-se a Grebenik e Moser (1962: 16), destaca que os diferentes tipos de entrevista se situam entre a completamente estruturada ou formalizada e a completamente não estruturada ou informal.

Na entrevista completamente estruturada o entrevistador assume o controlo e conduz a entrevista através de uma lista de questões que foram formuladas *a priori*. Esta é apontada por Bell (1997:120) como a entrevista por que um entrevistador principiante deve optar.

As entrevistas completamente não-estruturadas devem ser conduzidas por um entrevistador experiente. Este tipo de entrevista ocorre de uma conversa livre e informal. Poderá levar a que o entrevistado forneça muita informação sobre o assunto ou poderá levar a que a informação se perca na conversa.

No meio-termo deste *continuum* de formalidade está a entrevista que utiliza uma estrutura de apoio, um guião, e dá liberdade suficiente ao entrevistado para se expressar, mas nunca saindo da rota que traçou anteriormente para obter a informação que desejava.

“A maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados da pesquisa situam-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não-estruturado do *continuum* de formalidade. É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura.” (Bell, 1997: 123).

Foi neste meio-termo que fizemos as entrevistas. Direcionámo-las para os tópicos sobre os quais queríamos obter informações mas deixando sempre um espaço de liberdade para que os entrevistados se sentissem confortáveis.

A análise dos documentos recolhidos foi feita principalmente para complementar e confirmar os resultados obtidos na entrevista e no questionário, pois os documentos legais de uma escola caracterizam-na e mostram o seu funcionamento e as suas práticas. Por isso, através desses documentos é permitido o conhecimento de uma série de factos que seria difícil obter presencialmente.

7. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos através do questionário e por serem em número não muito extenso, foram tratados sem o recurso a programas de estatística. Utilizámos o Word para a elaboração de tabelas e gráficos. A escolha da apresentação da informação em tabela ou em gráfico foi feita sempre tendo em vista a maneira mais clara e perceptível dos resultados.

As entrevistas gravadas em suporte áudio foram integralmente transcritas, constituindo essa transcrição o suporte documental para a análise que se lhe seguiu. Após várias leituras das transcrições identificámos categorias de análise. Na definição das categorias de análise, tivemos em conta vários aspectos: o enquadramento teórico e objectivos do estudo, o próprio conteúdo das entrevistas e os aspectos constantes nos questionários visto que pretendíamos triangular os dados obtidos através das técnicas. Ao constituirmos as categorias e subcategorias de análise, fomos construindo uma grelha vertical que nos serviu de suporte à análise do conteúdo de cada entrevista.

A apresentação e análise dos resultados, será feita em três momentos. Num primeiro momento apresentaremos os resultados obtidos através dos questionários em gráficos e tabelas de modo a ser de fácil leitura e análise. Através da apresentação dos gráficos faremos uma leitura directa aos resultados obtidos comparando os resultados obtidos através do questionário da directora e os obtidos através dos questionários aos professores. Isto porque para a parte I e a parte II do questionário pensamos ser interessante analisar as percepções separadamente para aferimos a concordância ou discordância em relação ao estilo de liderança e clima de organização. Na parte III do questionário e por se aferir um modo de agir da organização analisamos os questionários em conjunto sem separarmos as respostas da directora.

Num segundo momento, faremos a análise das entrevistas de uma forma detalhada. As entrevistas serão divididas por categorias que serão analisadas separadamente. Em cada tópico tentaremos fazer uma comparação entre as respostas obtidas pela directora e pela professora.

No terceiro momento, analisaremos os dados recolhidos no geral e tentaremos responder às perguntas do presente estudo.

1. Apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários entregues aos professores e à directora.

A amostra de inquiridos foi de 14 docentes entre eles a directora. Da totalidade 64% são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e 36% Educadores.

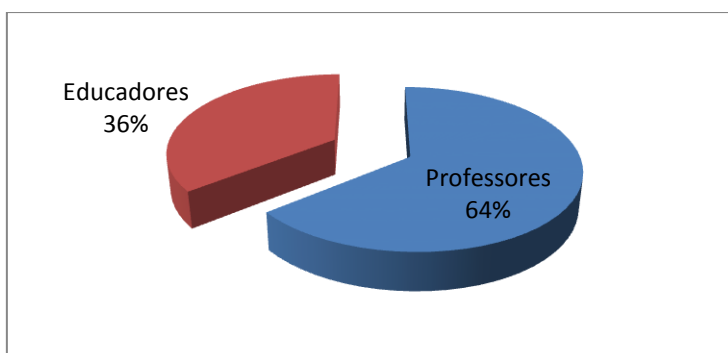


Gráfico 1: Distribuição da amostra de inquiridos por categoria profissional

Da população docente, a esmagadora maioria, 93%, pertence ao género feminino.

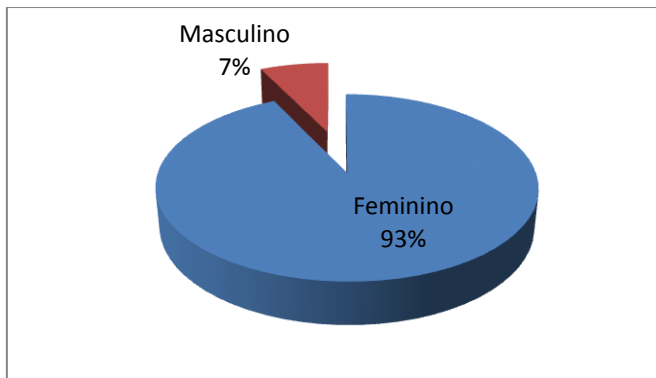


Gráfico 2: Distribuição da amostra de inquiridos por sexo

Averiguámos também o tempo de serviço efectivo na escola em questão.

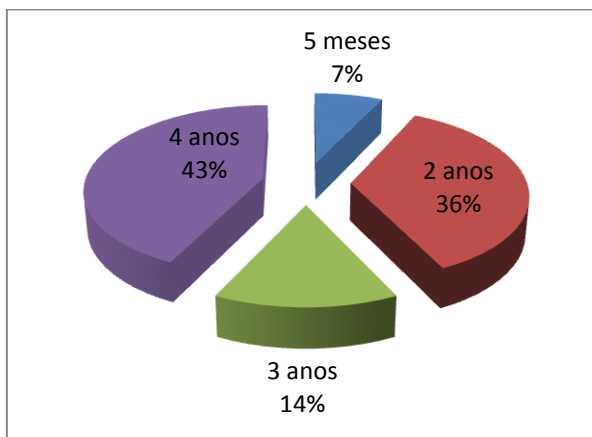


Gráfico 3: Distribuição da amostra de inquiridos por tempo de serviço na escola

Dos resultados obtidos, podemos perceber que é uma população relativamente jovem na organização. Com o maior tempo de serviço na escola estão os docentes com 4 anos de serviço e representam 43% do total. Em seguida, com 36% estão os docentes com 2 anos de serviço. Com 14% estão representados os docentes que têm 3 anos de serviço. E por fim, 7% dos docentes têm 5 meses de serviço na escola.

Parte I do questionário – Clima Organizacional

Em primeiro lugar fizemos uma análise geral dos dados para obtermos a classificação da escola em relação ao conceito de organização autenticizótica sugerido por Kets de Vries (2001a).

Questionário	Somatório	Percentagem de respostas
1	64	100%
2	59	100%
3	43	100%
4	66	100%
5	52	100%
6	52	100%
7	58	100%
8	44	100%
9	69	100%
10	59	100%
11	63	100%
12	55	100%
13	67	100%

Tabela 6 – Professores: Clima Organizacional

O resultado médio do somatório é de **57,769231**.

Questionário	Somatório	Percentagem de respostas
Directora	46	100%

Tabela 7 – Directora: Clima Organizacional

Segundo a classificação proposta pelo autor, os professores denotam alguns traços autenticizóticos na escola. Não a consideram a ideal e desejável mas já vislumbram muitas dessas características. Uma organização autenticizótica é aquela em que as pessoas que nela trabalham se sentem bem, motivadas, saudáveis, como refere o autor, e a organização transparece isso demonstrando-se também ela saudável. Se pensarmos que um professor passa muitas horas por dia a trabalhar (planificação, preparação e horário lectivo) para a escola é positivo denotar este resultado.

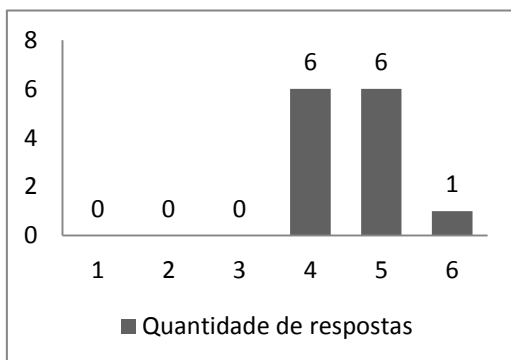
Já a directora considera que o clima organizacional é pouco autenticizótico e que a saúde da organização nem sempre está bem assim como de todas as pessoas que nela colaboram. Só 2 inquiridos apresentaram um somatório mais baixo do que o da directora.

A média geral (incluindo os questionários aos professores e à directora) é de **56,92**. Os autores propõem que se a soma for superior a 56 a organização denota alguns traços autenticizóticos.

Então, e em geral, os resultados parecem demonstrar que o clima organizacional apresenta traços de ser favorecedor para o bem-estar individual e organizacional.

Mas para melhor entendermos o clima organizacional iremos debruçar-nos mais especificamente em cada uma das afirmações deste pequeno questionário que utilizámos na parte I. Tentaremos sempre comparar os dois resultados: professores e directora.

Afirmação 1 - Os líderes da minha organização criam um sentido de propósito para os membros organizacionais, mediante a criação de uma visão para o futuro e de um propósito para a organização.



Média: 4,61

Desvio Padrão: 0,65

Gráfico 4 – Professores: afirmação 1

Afirmação	Classificação
1	3

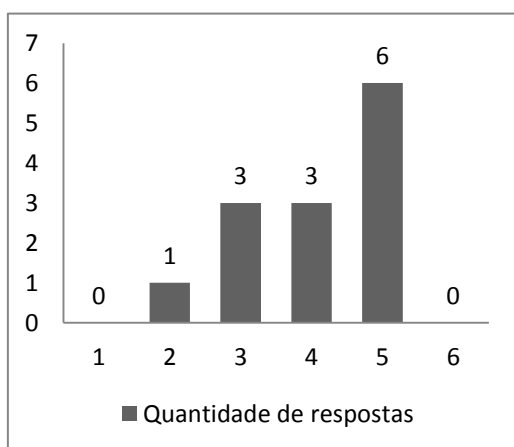
Tabela 8 – Director: afirmação 1

Os professores concordam que a liderança cria um sentido de propósito para os seus actores e visão para o futuro. Parece denotar que os professores sentem que a liderança da sua escola sabe por onde vai e para onde quer ir.

Já a própria directora parece achar que não tem tanta influência no propósito da acção e na visão do futuro.

É de salientar que esta é a afirmação em que existe uma menor dispersão nas respostas dos professores. Todos a classificam usando os valores de referência mais positivos.

Afirmação 2 - Nesta organização, os colaboradores sentem que controlam as suas vidas – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem organizacional



Média: 4,07

Desvio Padrão: 1,03

Gráfico 5 – Professores: afirmação 2

Afirmação	Classificação
2	4

Tabela 9 – Directora: afirmação 2

A média das respostas situa-se na classificação de uma afirmação um pouco verdadeira. No entanto, parece-nos importante referir que 6 dos 13 inquiridos responderam que a afirmação é muito verdadeira. Uma grande parte dos professores sente que controlam as suas acções e as suas opções.

Na percepção da directora, as pessoas da organização sentem que controlam as suas vidas.

Parecem nesta afirmação, estar ambas as partes em consonância.

Afirmação 3 - As pessoas sentem que as suas acções influenciam, efectivamente, a vida da organização.



Média: 4,46

Desvio Padrão: 0,77

Gráfico 6 – Professores: afirmação 3

Afirmação	Classificação
3	4

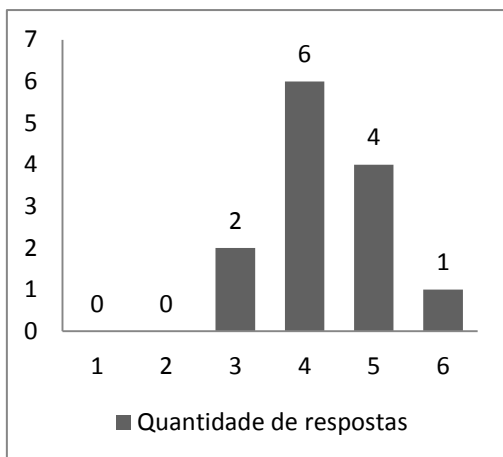
Tabela 10 – Directora: afirmação 3

Dos inquiridos, 6 acham que a sua acção influencia muito a organização e 6 acham que só influencia um pouco. No geral, os professores sentem que o seu esforço é tido em conta e que ele se reflecte na organização. “Um pedreiro não sente que está a construir uma parede, mas a contribuir para a construção de uma catedral.” (Rego e Cunha, 2007: 36).

Para a directora, as acções têm alguma influência na vida da organização.

Parece existir para ambos um impacto positivo das acções na organização escolar.

Afirmação 4 - Os colaboradores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente



Média: 4,30

Desvio Padrão: 0,85

Gráfico 7 – Professores: Afirmação 4

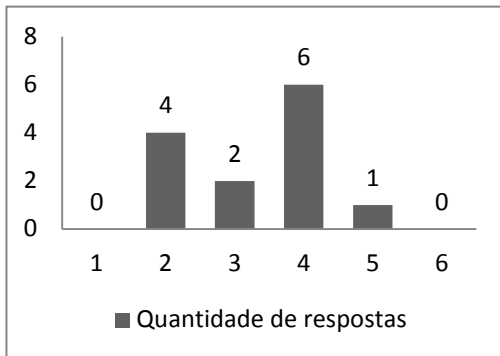
Afirmação	Classificação
4	4

Tabela 11 – Directora: afirmação 4

Numa organização escolar, pensamos que crescer e desenvolver-se pessoalmente é, não tanto a nível de progressão mas a nível de aquisição de conhecimentos, enriquecedor. Uma grande parte dos inquiridos pensa que a afirmação é um pouco verdadeira e que a experiência poderá ser enriquecedora. Só 2 dos 13 professores inquiridos classificou a afirmação como pouco verdadeira.

A directora partilha da mesma opinião, considerando a afirmação um pouco verdadeira.

Afirmção 5 - Existe um ambiente de confiança e respeito mútuo.



Média: 3,30

Desvio Padrão: 1,03

Gráfico 8 – Professores: afirmação 5

Afirmção	Classificação
5	3

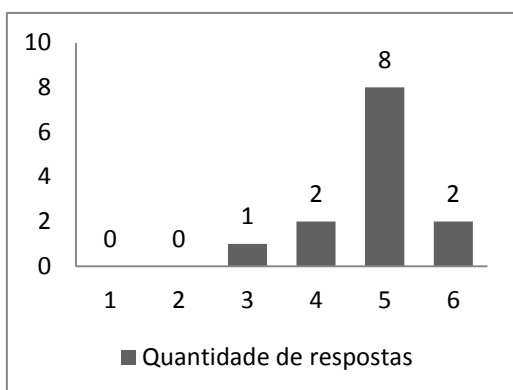
Tabela 12 – Directora: afirmação 5

Esta é a afirmação em que a média dos resultados obtidos através das respostas dos professores é mais baixa. É de salientar que 4 inquiridos responderam que a afirmação é muito falsa. Isto denota que a confiança e o respeito mútuo são o ponto mais frágil no clima organizacional. No entanto, é também de salientar que 6 dos inquiridos atribuiu a classificação de 4 considerando que a afirmação é um pouco verdadeira.

A directora está em consonância com a média da classificação obtida pelos professores. Também para ela esta é uma afirmação um pouco falsa.

A confiança e o respeito são um dos pilares do bom ambiente. No entanto, e tomando em conta a média geral dos resultados, este resultado parece ser colmatado com os restantes.

Afirmção 6 - A aprendizagem contínua é fomentada



Média: 4,84

Desvio Padrão: 0,80

Gráfico 9 – Professores: afirmação 6

Afirmção	Classificação
6	4

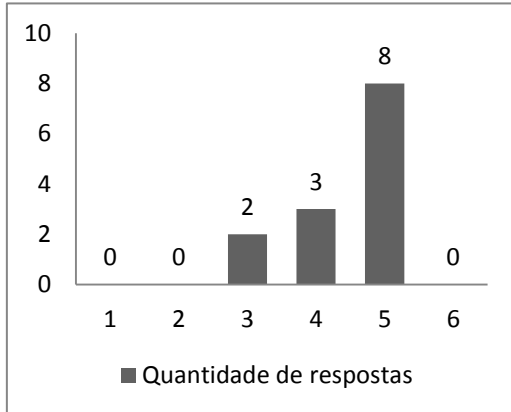
Tabela 13 – Directora: afirmação 6

Nesta afirmação é de salientar que 8 dos professores inquiridos respondeu que a afirmação é muito verdadeira. Parece que o espírito de aprendizagem é bastante fomentado e desenvolvido na escola.

A directora classifica a afirmação de um pouco verdadeira.

Parece que para os professores a aprendizagem está mais fomentada do que para a directora.

Afirmação 7 - As pessoas sentem que pertencem à comunidade organizacional



Média: 4,46

Desvio Padrão: 0,77

Gráfico 10 – Professores: afirmação 7

Afirmação	Classificação
7	3

Tabela 14 – Directora: Afirmação 7

Os professores classificaram, na maioria, esta afirmação de muito verdadeira. Parece haver um espírito de comunidade organizacional.

A directora classificou de um pouco falsa.

Esta é uma das afirmações onde existe uma maior discrepância entre as respostas dos professores e a resposta dada pela directora.

Parece que para os professores está melhor definida a comunidade organizacional do que para a directora.

Afirmção 8 - A vida organizacional não é comandada por zombies, mas por pessoas que instilam um sentido de alegria no seu trabalho.

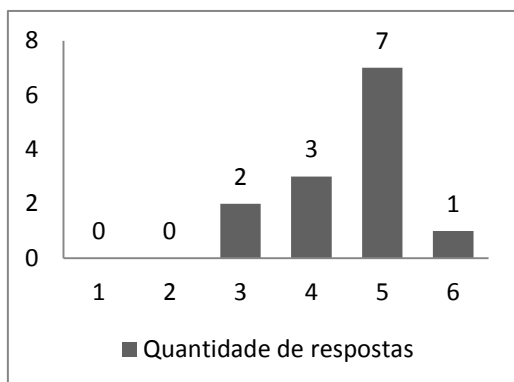


Gráfico 11 – Professores: afirmação 8

Média: 4,53

Desvio Padrão: 0,87

Afirmção	Classificação
8	3

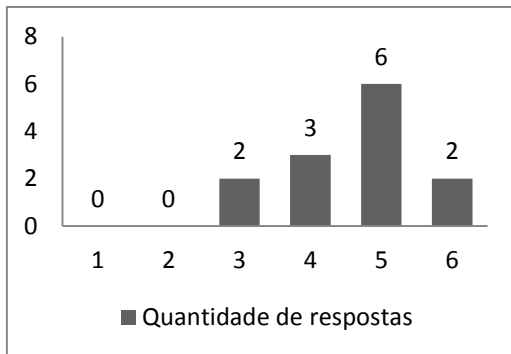
Tabela 15 – Directora: afirmação 8

Nesta afirmação os professores classificaram-na na sua maioria de muito verdadeira. Os professores parecem ver na liderança da escola uma fonte de energia e alegria. Não a sentem parada e inerte mas sim com vida e força. No entanto, ainda houve duas classificações de um pouco falsa.

Mais uma vez, e em consonância com a afirmação anterior, a opinião da directora não vai no mesmo sentido. A directora classificou a afirmação de um pouco falsa.

Parece que a directora tem uma percepção diferente daquilo que os professores pensam dela.

Afirmação 9 - As pessoas sentem-se completamente envolvidas e concentradas no que fazem.



Média: 4,61

Desvio Padrão: 0,96

Gráfico 12 – Professores: afirmação 9

Afirmação	Classificação
9	3

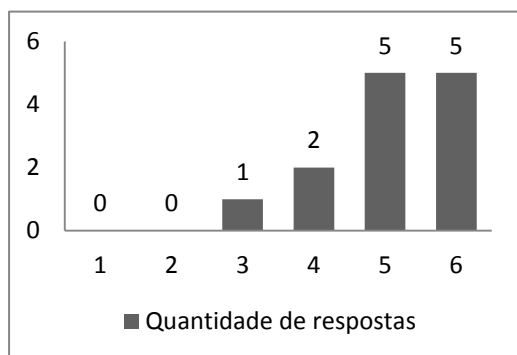
Tabela 16 – Directora: afirmação 9

Nesta a afirmação, os professores classificam, na maioria, de muito verdadeira. Parecendo haver uma envolvimento e concentração no trabalho. No entanto, houve duas classificações de um pouco falso.

Mais uma vez a resposta da directora diverge um pouco da maioria dos professores. A directora classifica a afirmação de um pouco falsa.

Parece que, na perspectiva da directora, o envolvimento das pessoas podia ser mais e melhor.

Afirmação 10 - As pessoas podem colocar a sua imaginação e criatividade ao serviço do trabalho.



Média: 5,07

Desvio Padrão: 0,95

Gráfico 13 – Professores: afirmação 10

Afirmação	Classificação
10	4

Tabela 17 – Directora: afirmação 10

Nesta afirmação, a grande maioria dos professores utilizou as duas pontuações máximas para a classificar. Assim, para os professores, a afirmação é muito ou completamente verdadeira. Denota-se assim, que os professores sentem que lhes é dada liberdade para utilizarem a sua imaginação ao serviço da organização.

A directora classificou um pouco mais abaixo do que os professores mas não deixa de ser uma classificação positiva. A directora atribuiu a classificação de 4.

Note-se que é nesta afirmação que se alcança a melhor média de classificação por parte dos professores.

Afirmação 11 - Respeita-se a saúde física e psicológica das pessoas



Média: 4,61

Desvio Padrão: 1,26

Gráfico 14 – Professores: afirmação 11

Afirmação	Classificação
11	3

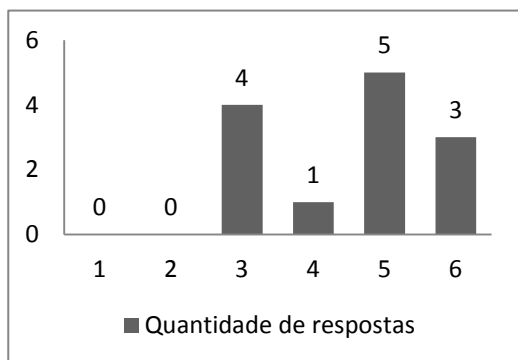
Tabela 18 – Directora: afirmação 11

Nesta afirmação, os professores atribuíram, na maioria, as classificações mais positivas. Dos 13 professores, 11 atribuíram 4, 5 ou 6 como classificação. Pode-se dizer que, na maioria, os professores acham que esta afirmação é muito verdadeira. No entanto, e opondo-se à maioria, existem 2 professores que atribuíram uma classificação menos positiva. Sendo que um dos professores respondeu que a afirmação é muito falsa.

A directora atribuiu a classificação de um pouco falsa, contrariando, também ela, a maioria das classificações dos professores.

É de notar que esta é a segunda afirmação com maior dispersão de classificações.

Afirmação 12 – Os deveres familiares dos colaboradores são respeitados



Média: 4,53

Desvio Padrão: 1,19

Gráfico 15– Professores: afirmação 12

Afirmação	Classificação
12	4

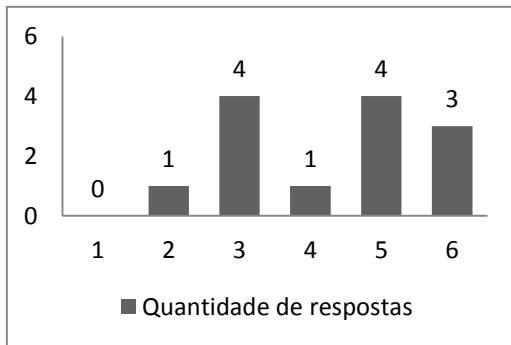
Tabela 19 – Directora: afirmação 12

Os professores, na maioria, responderam que a afirmação é muito verdadeira. Havendo mesmo 3 inquiridos a classificá-la de completamente verdadeira. No entanto há a considerar um número grande, 4 inquiridos, que respondeu que a afirmação é um pouco falsa.

A directora classificou a afirmação de um pouco verdadeira.

Nesta afirmação, a média das classificações dos professores está de acordo com a resposta da directora.

Afirmação 13 - As pessoas conseguem conciliar a vida profissional e a pessoal/familiar



Média: 4,30

Desvio Padrão: 1,37

Gráfico 16 – Professores: afirmação 13

Afirmação	Classificação
13	4

Tabela 20 – Directora: afirmação 13

Os professores classificam esta afirmação, em média de 4,30. É uma classificação que ultrapassa a classificação de um pouco verdadeira mas não chega a muito verdadeira. Há a registar 1 classificação de muito falsa e 4 de um pouco falsa. É uma afirmação que dividiu bastante as respostas, sendo esta a afirmação onde a dispersão de respostas foi maior.

A directora classifica-a de um pouco verdadeira, indo ao encontro da média obtida pelos professores.

Em suma, a média das classificações atribuídas pelos professores no total das afirmações é de **4,37**. A classificação média atribuída pela directora é de **3,53**.

Aqui, percebe-se claramente que as classificações dadas pela directora foram inferiores às dos professores. Poderíamos sugerir algumas razões mas andaríamos sempre no campo hipotético e não é essa a nossa intenção.

Apresentámos de seguida, e para concluir, a dispersão total das classificações atribuídas pelos professores e pela directora e a percentagem atribuída a cada grau de classificação.

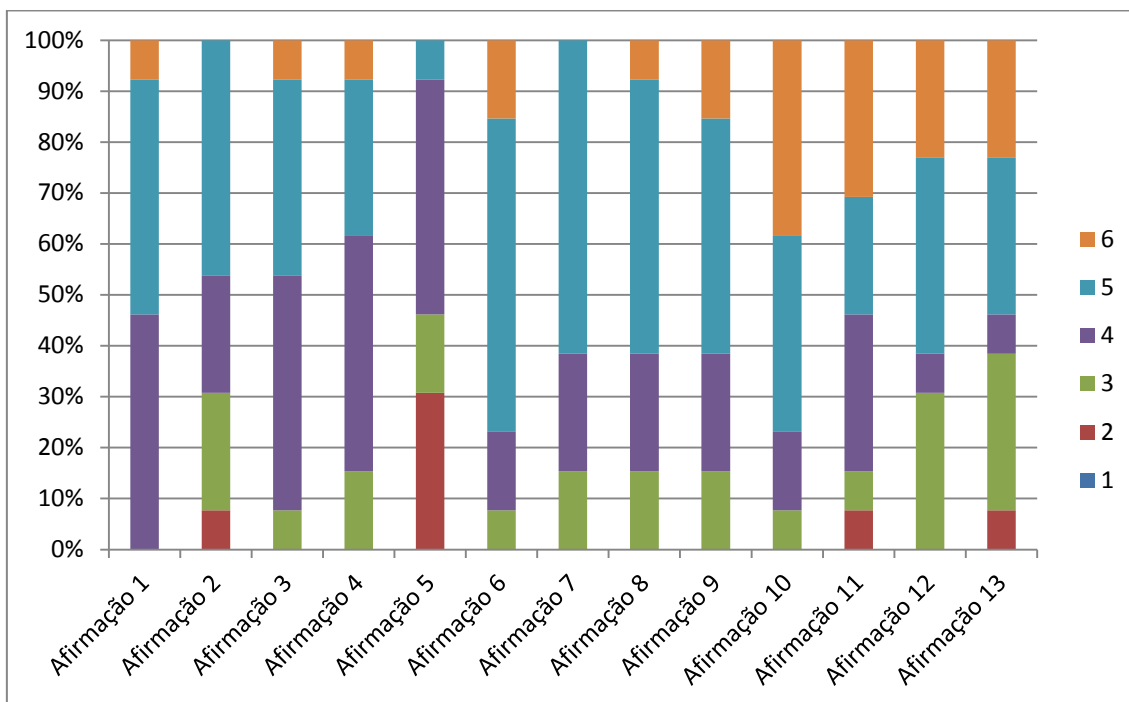


Gráfico 17 – Apresentação da dispersão total das respostas: professores

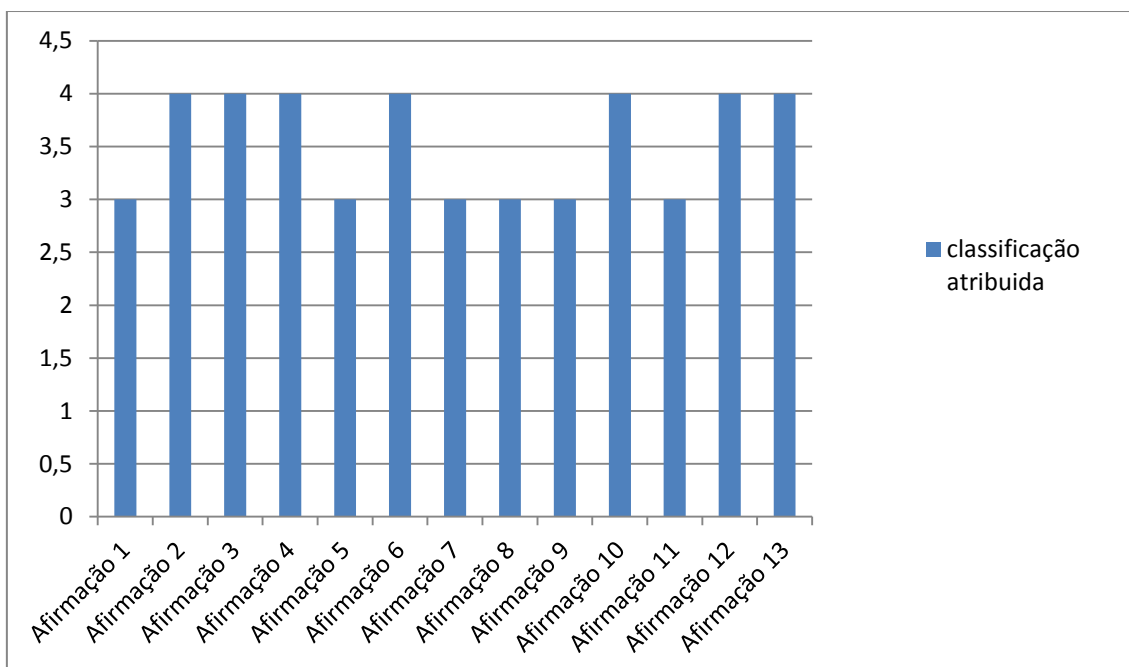


Gráfico 18 – Apresentação da dispersão total das respostas: directora

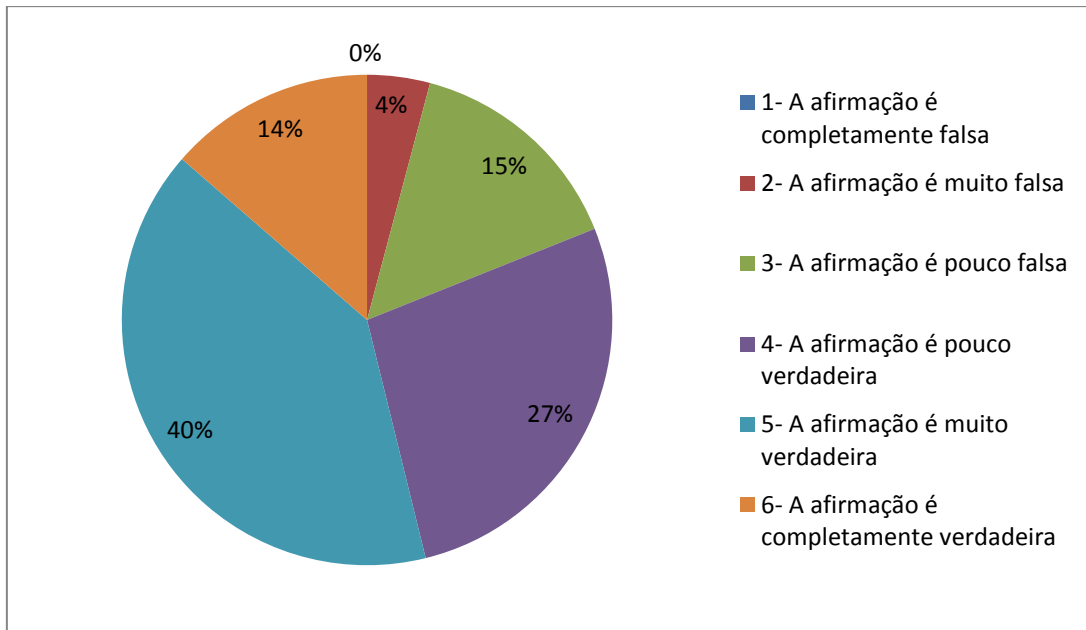


Gráfico 19 – Dispersão dos resultados em percentagens: Professores

Parte II do questionário – Estilos de Liderança

Assim, como na parte I do questionário, tentaremos analisar em primeiro lugar qual o estilo de liderança em geral. De seguida, analisaremos o estilo de liderança por área. Tanto na análise geral como nas áreas cruzaremos os dados com os obtidos pelo questionário à directora.

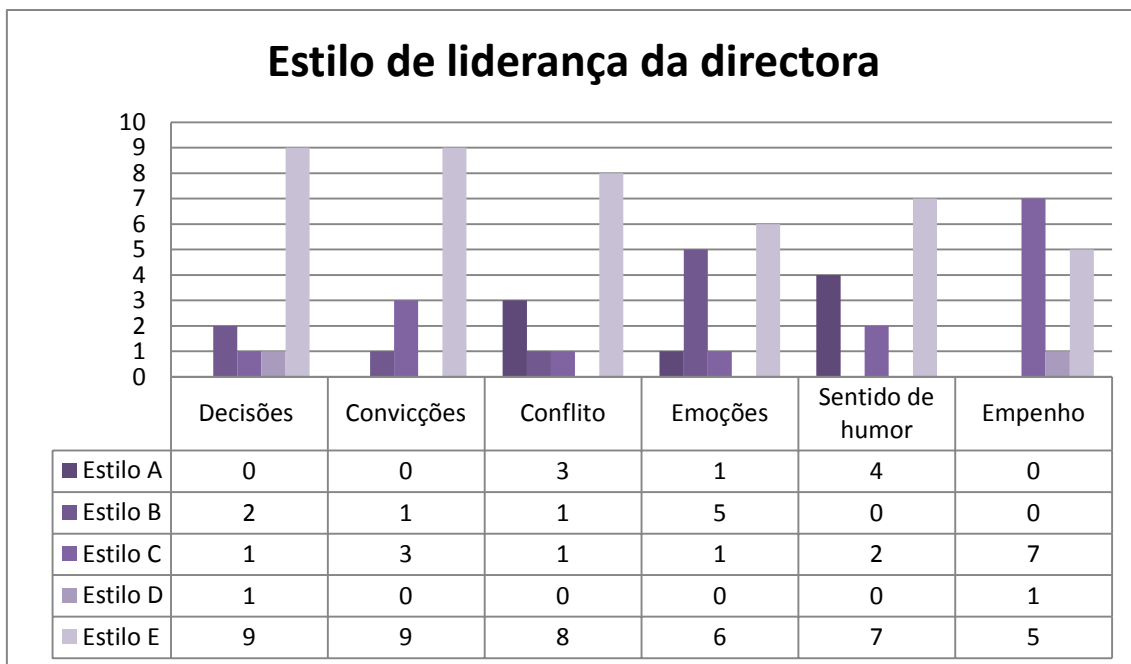


Gráfico 20 – Percepção dos professores sobre o estilo de liderança da directora por áreas

No geral, os professores atribuem à directora o estilo E. Só existe uma área em que não é atribuído este estilo de liderança, mas isso analisaremos de seguida.

O estilo E caracteriza-se por um estilo integrador. Segundo Carapeto e Fonseca (2006) “[...]o modelo integrador, que faz mais do que inspirar os funcionários: partilha o poder. Com efeito, este modelo advoga uma mudança constante, novos modos de comunicação e a partilha horizontal de autoridade e responsabilidade” (p. 84). Afirma ainda que este modelo convém aos dirigentes do sector público.

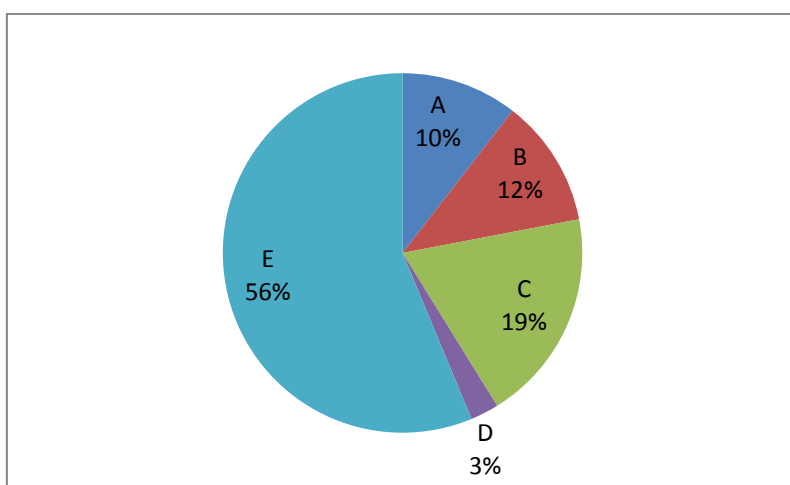


Gráfico 21 – Dispersão dos resultados por áreas e em percentagens: professores

Através deste gráfico podemos perceber claramente que a maioria dos professores, 56% atribuiu o estilo E à liderança da escola. Outro grupo substancial de resultados foi o estilo C, denominado pelos autores (Blake e Mouton) de estilo Intermédio.

O estilo B, Simpático, obteve uma percentagem de 12%, e o estilo A Laissez-faire obteve 10%. O estilo D, Directivo/Autocrático, obteve a menor percentagem, 3%.

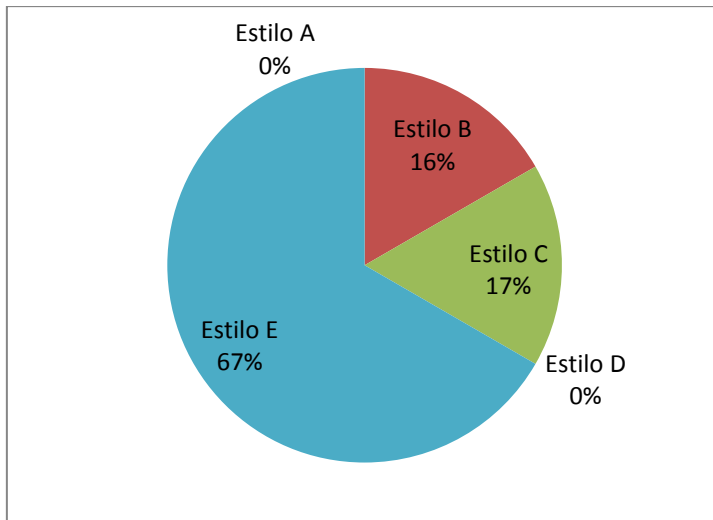


Gráfico 22 – Dispersão dos resultados por áreas e em percentagem: directora

A percepção da directora em relação ao seu próprio estilo de liderança está em consonância com a dos professores. A directora atribui o estilo E em 67% das questões. O estilo C, tal como nos resultados obtidos no questionário dos professores, é o 2º estilo com 17%. Em seguida está o estilo B com 16%, também este em consonância com o resultado dos professores.

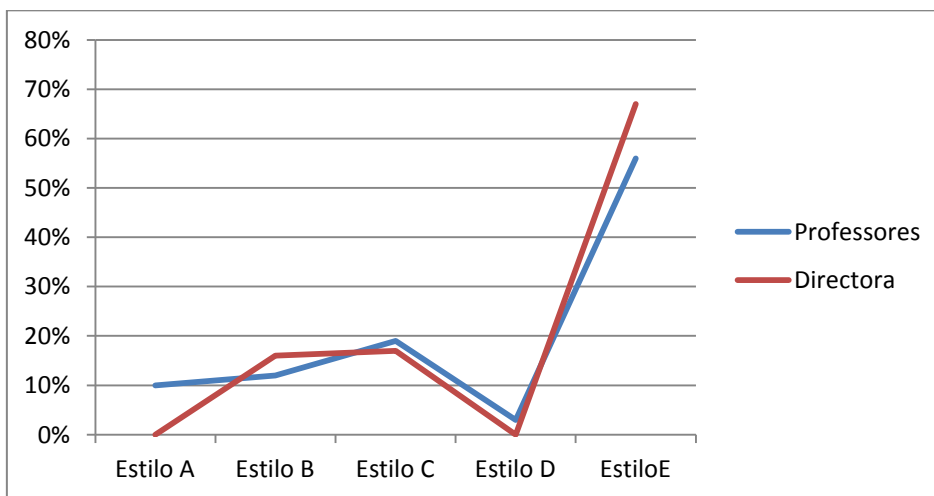


Gráfico 23 – Distribuição dos resultados dos professores e da directora

Podemos observar neste gráfico que as respostas obtidas através da percepção dos professores e através da percepção da directora são muito parecidas e acompanham a mesma linha de opinião.

Analisaremos agora, o estilo atribuído por cada área de actuação.

Decisões

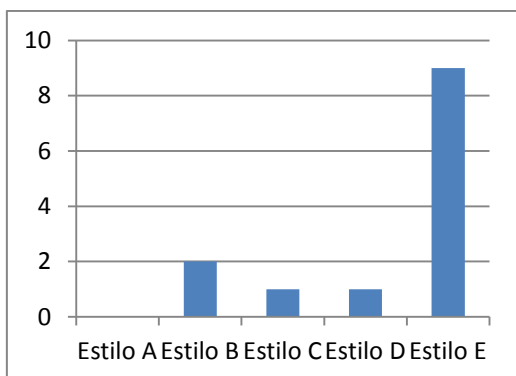


Gráfico 24 – Professores: decisões

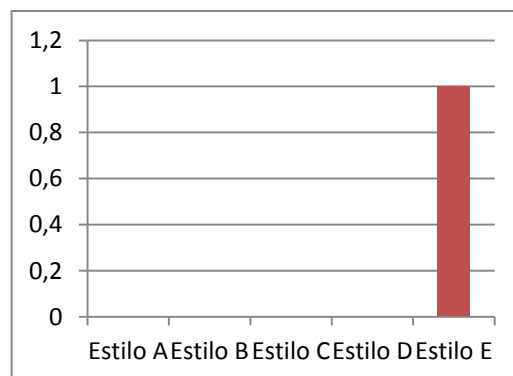


Gráfico 25 – Directora: decisões

Em relação às decisões, tanto os professores como a directora acham que a liderança esforça-se bastante por conseguir tomar decisões válidas e criativas que resultem em compreensão e consenso.

Convicções

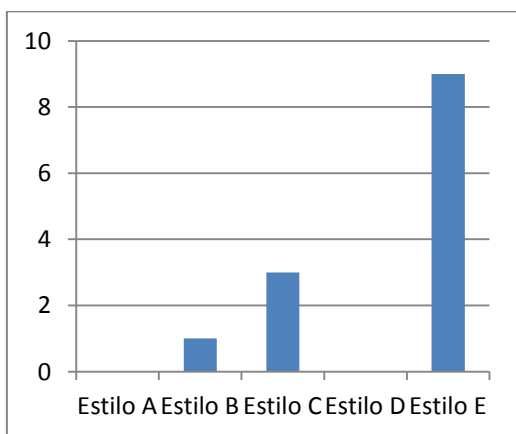


Gráfico 26 – Professores: convicções

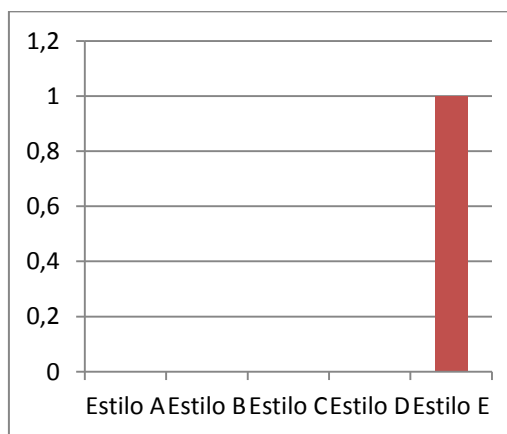


Gráfico 27: Directora: convicções

No que diz respeito às convicções, ambas as partes pensam que a liderança procura estar atenta a ideias, opiniões e atitudes diferentes das suas. Tem convicções firmes mas muda de opinião diante de ideias mais válidas do que as suas.

Conflito

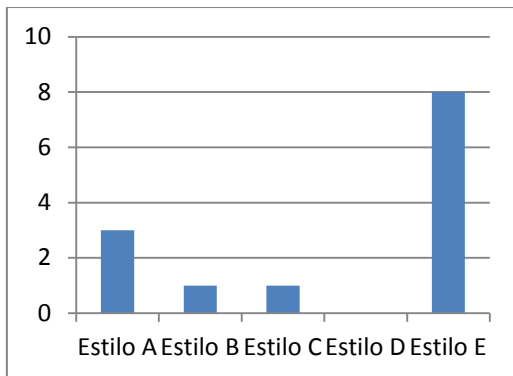


Gráfico 28 – Professores: Conflito

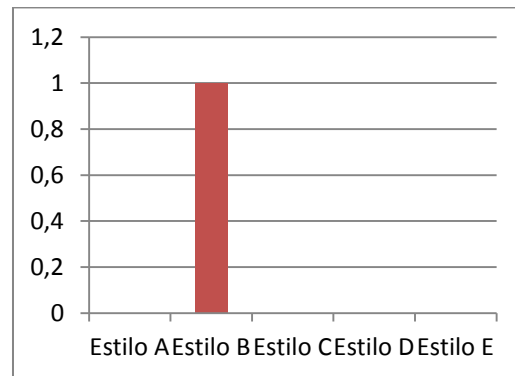


Gráfico 29 – Directora: Conflito

Quando se fala em conflitos as opiniões já não são uníssonas. Para os professores, quando surge um conflito a liderança procura detectar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele. Já a própria liderança, refere que tenta evitar que o conflito se crie e, quando algum ocorre, procura acalmar os ânimos para manter o pessoal unido.

Emoções

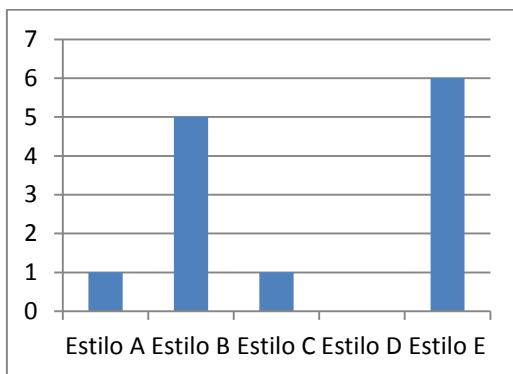


Gráfico 30 – Professores: emoções

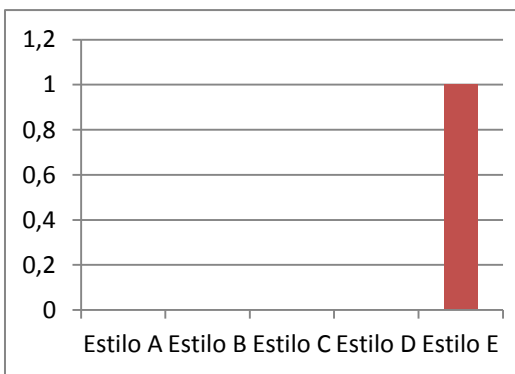


Gráfico 31 – Directora: emoções

Quanto à área das emoções, tanto a opinião, no geral, dos professores como a da directora vão no mesmo sentido. Ambos referem que quando a liderança se sente provocada, contém-se, embora seja visível a sua impaciência.

No entanto é de referir que 5 dos 13 inquiridos referem que como as tensões podem gerar mal-estar, a liderança reage de maneira afável e amistosa.

Sentido de humor

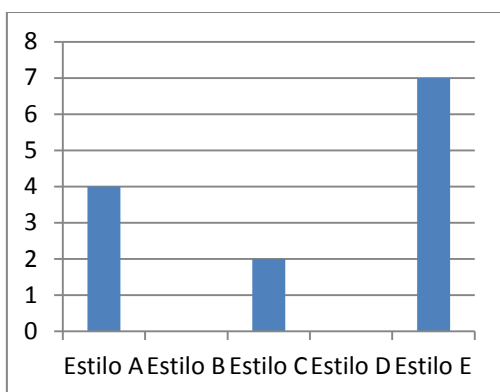


Gráfico 32 – Professores: sentido de humor

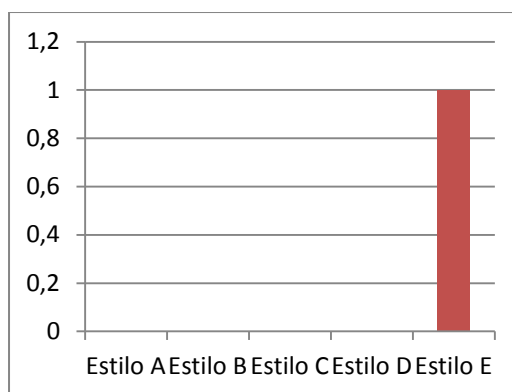


Gráfico 33 – Directora: sentido de humor

Tanto para os professores como para a directora, o sentido de humor da liderança adequa-se às diversas situações e facilita aberturas. Mesmo sob pressão, esta, procura manter um certo senso de humor.

Salienta-se ainda que 4 inquiridos responderam que o seu sentido de humor é desfocado e irrelevante.

Empenho

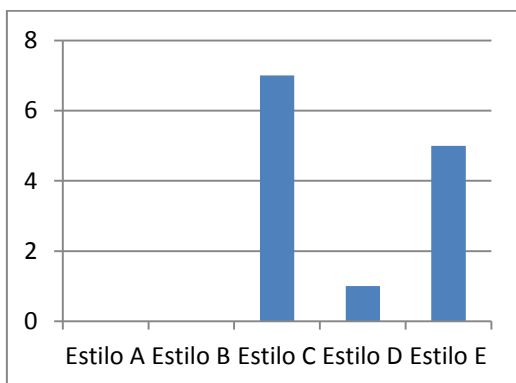


Gráfico 34 – Professores: empenho

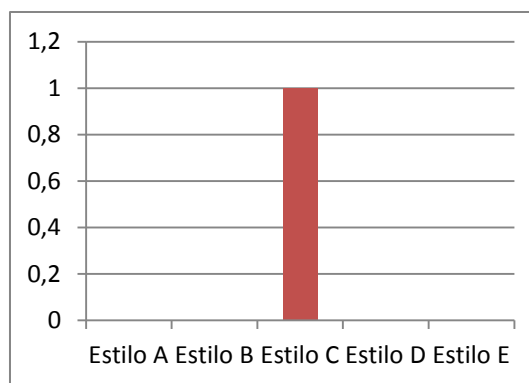


Gráfico 35 – Directora: empenho

Também na área do empenho as opiniões não divergem. Para ambas as partes inquiridas a liderança procura manter um ritmo de trabalho adequado e constante.

Referimos também, por ser representativa, a opinião de 5 inquiridos que referem que a liderança se empenha a fundo e os demais acompanham-na.

Parte III do questionário – Projecto Educativo

A análise desta parte do questionário será feita questão por questão. Nesta parte os resultados serão analisados na totalidade ou seja, não será feita a distinção entre os resultados dos professores e os resultados da directora por não nos parecer que daí venhamos a obter alguma informação importante. O que nos interessa perceber é como a equipa docente da escola trabalha e desenvolve o projecto educativo. Consideramos que a directora, nesta situação, é mais um elemento de trabalho e por isso incluímos as suas respostas junto com as dos professores.

Como se organiza a sua escola na elaboração do PEE?

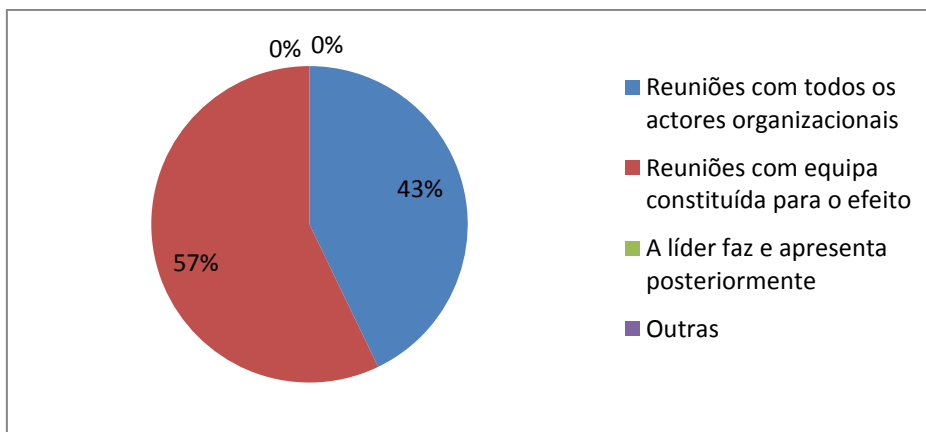


Gráfico 36 – Organização da escola na elaboração do PEE

As respostas a esta questão estão divididas entre duas opções. Sendo que 57% dos inquiridos responderam que a sua escola se organiza através de reuniões com a equipa constituída para o efeito e, 43% respondeu que é através de reuniões com todos os actores organizacionais.

Como são escolhidos os critérios do PEE, na sua organização?

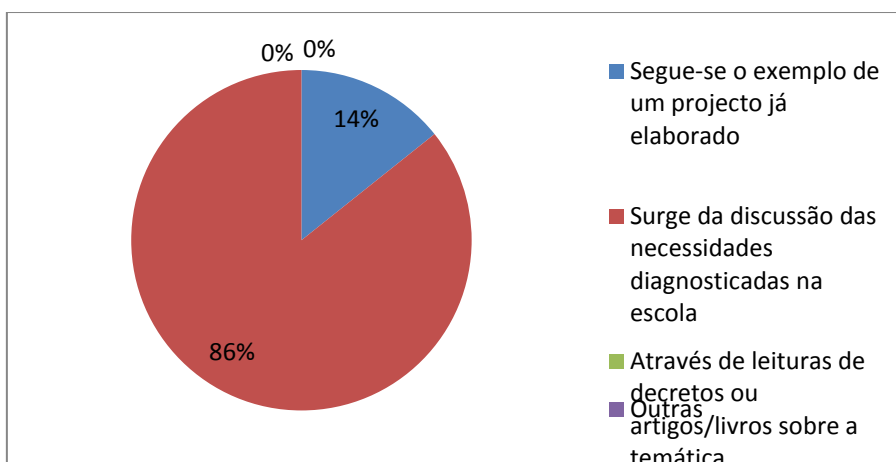


Gráfico 37 – Como são escolhidos os critérios do PEE

Os critérios escolhidos para a elaboração do PEE surgem, segundo 86% por inquiridos, da discussão das necessidades diagnosticadas na escola. No entanto, para 14% dos inquiridos, esses critérios são atribuídos seguindo o exemplo de um projecto já elaborado.

Quando é que é utilizado o PEE, na sua organização?

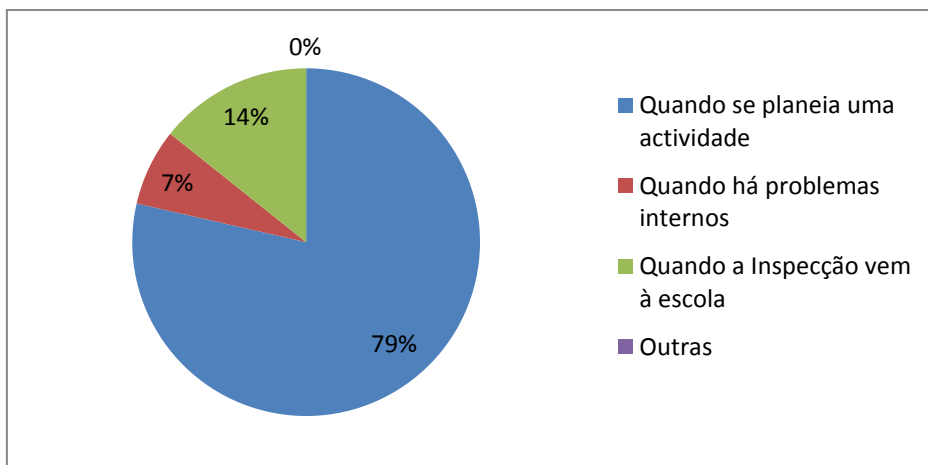


Gráfico 38 – Quando é utilizado o PEE

Segundo 79% dos inquiridos, o PEE é utilizado nesta escola quando se planeia uma actividade. Já para 14% ele só é utilizado quando a inspeção vem à escola. Também foi referido por 7% dos inquiridos que o PEE é utilizado quando existem problemas internos.

Como é que o PEE é divulgado, na sua organização?

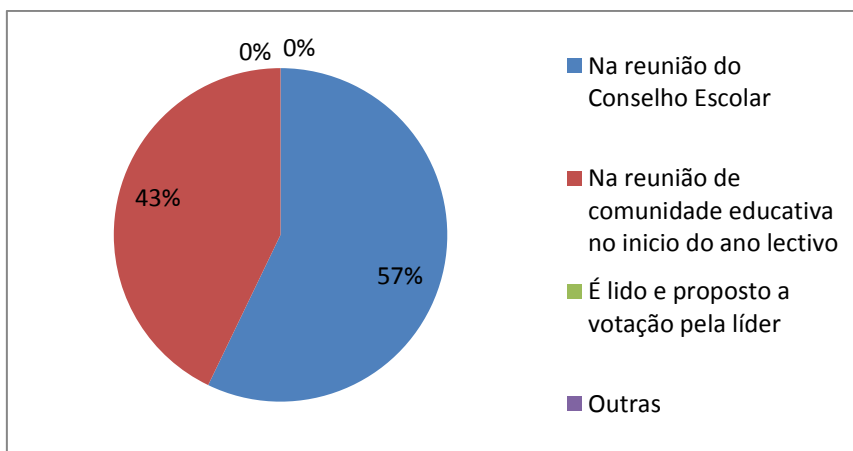


Gráfico 39 – Como é divulgado o PEE

A divulgação do PEE é feita, para 57% dos inquiridos, através da reunião de Conselho Escolar, e para 43% através da reunião de comunidade educativa no início do ano lectivo.

Estão definidos, no PEE, os valores e a visão da organização?

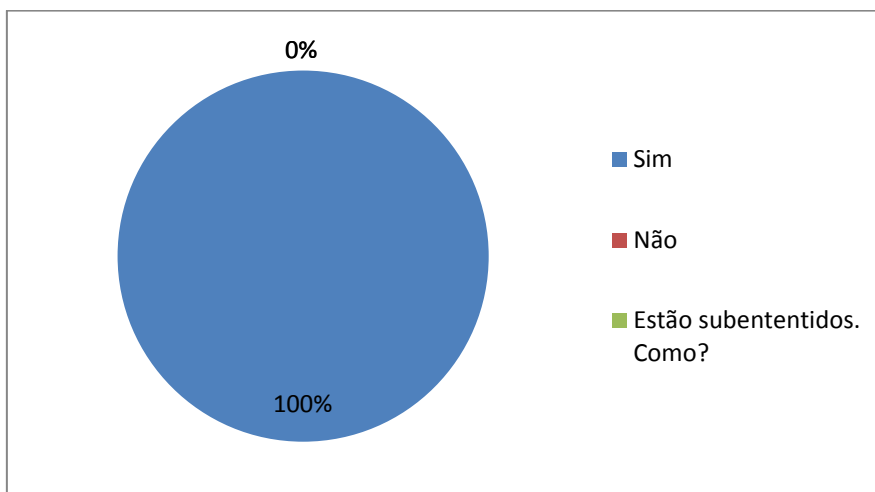


Gráfico 40 – Opinião se os valores e visão estão definidos no PEE

A unanimidade dos inquiridos respondeu que os valores e visão estão definidos no Projecto Educativo de Escola.

Escolha a afirmação que melhor caracteriza o que tem em conta quando necessita elaborar um PEE.

Para 57% dos inquiridos, a afirmação que melhor caracteriza o que têm em conta quando necessitam elaborar um Projecto Educativo é fazer com que exista participação na vida organizacional, por parte da comunidade educativa. Já para 36% dos inquiridos é resolver e superar as dificuldades detectadas. Aplicar as orientações nacionais, regionais ou departamentais (disciplinas) foi a escolha para 7% dos inquiridos.

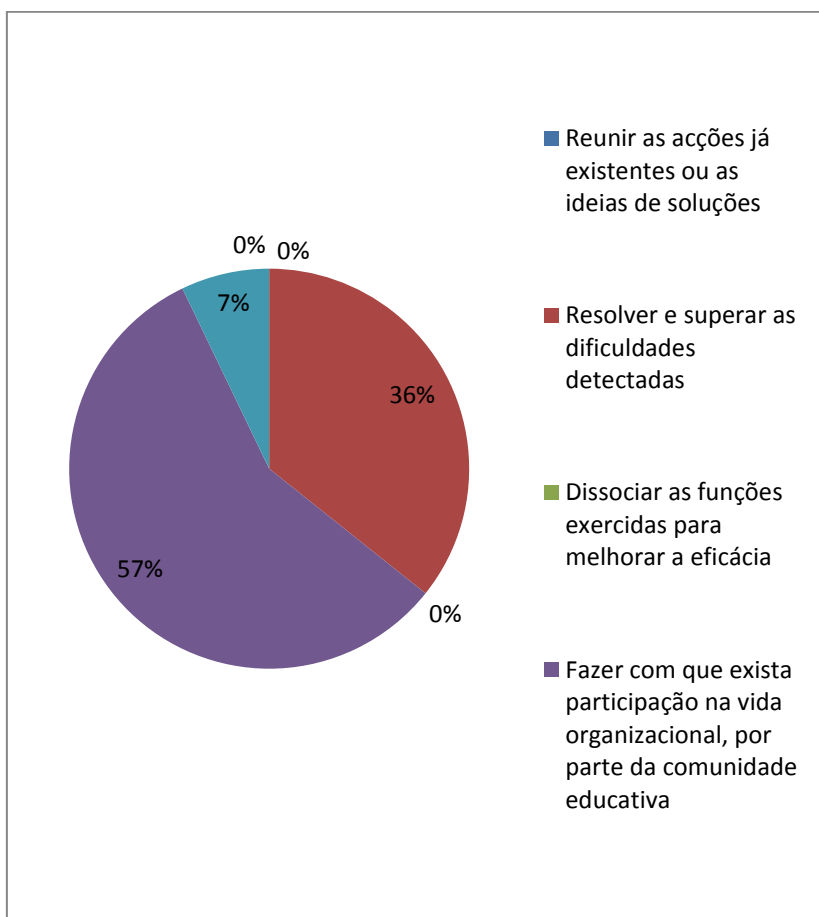


Gráfico 41 – O que têm em conta quando necessitam elaborar um PEE

2. Apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas à directora e a uma professora.

As entrevistas foram realizadas com a finalidade de obter mais uma fonte de informação. Ao estruturarmos e prepararmos as entrevistas tivemos o cuidado previamente de estabelecer alguns pontos orientadores do fio condutor da entrevista. Ao fazermos esta orientação já dividimos a entrevista em 3 grandes categorias: a caracterização do tempo de serviço e da história pessoal na escola, a liderança e o projecto educativo. Dentro destas categorias já tínhamos a intenção de tratar outras subcategorias mas durante a entrevista e a sua análise houve outras subcategorias que surgiram.

Em relação à primeira categoria, a intenção foi unicamente perceber quanto tempo de serviço efectivo na escola tinha cada entrevistada. Assim, como podemos verificar através dos inquéritos a população docente da escola é muito jovem e as entrevistadas não são excepção. A professora lecciona há 4 anos e a directora há 2 anos. Esta tem a seu cargo a direcção da escola desde que ali ficou colocada. *“Bem, eu cheguei cá em Setembro e, professora nova vinda de meios que as pessoas daqui não conheciam, e fui eleita por maioria (risos) e [...] entrei em pânico e fui logo a correr para a delegação. Mas pronto... aceitei. E como não sou pessoa de negar as coisas... e então, olha lá aceitei!”* E1 (Entrevista à directora). A professora refere que *“já trabalho há quatro anos”* E2 (Entrevista à professora). Esta primeira parte da entrevista resumiu-se a esta pequena caracterização.

De seguida a entrevista foi direccionada para a liderança e os seus meandros. Logo ao iniciar colocámos a questão se a pessoa que está à frente da organização tem ou acha que tem perfil de líder. A própria parece estar um pouco confusa em relação ao conceito de liderança. A directora afirma que *“o verbo liderar, para mim, soa um bocadinho a prepotência, às vezes. De maneira que eu não sei bem se é... mas liderar no sentido de reunir as equipas, definir estratégias e conversar com elas sobre formas de chegarmos àquele objectivo, sim faço isso.”* E termina por afirmar: *“Portanto acho que sim, que lidero.”* Diz-nos que não se acha líder por não se achar prepotente mas depois descreve-nos como age e caracteriza-se como um líder integrador. No mesmo sentido a professora é peremptória ao afirmar que a directora tem funções de líder e que *“ela tem*

um bom relacionamento com todos e procura sempre, tanto com os pais como com os colegas e todos os outros da comunidade educativa, procura sempre arranjar soluções para os problemas que vão surgindo e dá o seu melhor. Penso que é uma pessoa que realmente está aberta também para todas as inovações que vão aparecendo e adere a tudo aquilo que lhe é dito. E quando aparecem algumas coisas que tenham de ser resolvidas ela também toma a atitude correcta a ter para resolver esses problemas.” Quando perguntámos à directora como ela pensa que os colegas a descrevem, ela responde que *“a primeira coisa que as outras pessoas dizem, podem dizer de mim é que sou muito calma. [...] Porque em situações de algum conflito eu não me enervo, não fico enervada, quase que me abstraio do verdadeiro problema e então passo uma posição fria, mas não é fria, porque lá dentro estou a sentir. E tento de uma maneira racional resolver as coisas.”* Diz ainda que *“acho que tenho sentido de humor”*. Continua dizendo que pensa que *“as pessoas não duvidam de mim. [...] Confiam muito e na minha capacidade de trabalho”*.

A maneira como uma líder actua influencia, na maioria dos casos, os seus colaboradores e o clima de uma organização. Em relação ao clima da escola todos são unânimes em responder que este é variável. A directora afirma que *“O Clima ... o clima tem fases. No início do ano estamos todos leves das férias e tivemos algum tempo de descanso, de afastamento uns dos outros, então vem a saudade [...] é tudo muito bom. Depois, mais ou menos, para ali para o segundo período as coisas começam, começa a entrar algum peso do trabalho e das responsabilidades em cima, então as coisas começam assim a acalmar um bocadinho em relação, em termos de um clima de grandes amizades. E assim, no terceiro período às vezes pode (risos) haver algum conflito porque já é demasiada coisa em cima de nós. Mas o clima em geral é bom.”* No mesmo sentido a professora refere que *“é um clima razoável”*. No entanto e num sentido um pouco contraditório a professora, quando questionada se o clima é motivador ou não para as pessoas trabalharem, ela afirma que é *“ Mais desmotivador do que motivador”* mas continua dizendo que *“com tudo isto que nos rodeia agora nós temos é de continuar e também não nos é dada muitas possibilidades de podermos amar aquilo que tanto amamos neste nosso trabalho. E depois basta uma coisinha e a gente já desmotiva outra vez.”*. Desta resposta depreende-se que a professora está a referir-se mais a questões de política educativa do que ao próprio clima de escola. Já a directora continua a referir que é como o clima, tem os seus dias e refere-se ao que diz ser uma sua

característica: *“às vezes eu também fico mais motivada quando vejo que as coisas não estão a correr muito bem. É sempre um desafio. E eu, de facto, tenho este feitio, um bocado difícil, que é não gostar das coisas muito fáceis. Porque aquilo que me parece demasiado fácil não vale a pena porque não é preciso fazer muita coisa, e eu gosto é de trabalhar e de me esforçar pelas coisas.”*. Para que o clima seja o melhor possível por vezes pode ser necessário adoptar algumas estratégias. A directora diz que *“o meu segredo é ser como sou, calma [...] respeito qualquer pessoa, [...] muito apreço pelo meu trabalho, [...] alegre quando isso acontece, ponderada quando é mesmo necessário”* e continua dizendo que *“as estratégias alteram-se sempre.”* Conforme se altera o clima da escola, também as estratégias se têm de alterar e isso pode ter repercussões nos colegas de trabalho. A professora entrevistada refere que a directora tem influência no clima da escola: *“quando as atitudes são correctas ela vai-nos incentivar [...]”* e conta ainda que a estratégia da directora é ser imparcial, *“não procura arranjar conflitos nem coisa parecida. Tenta resolver para que possamos depois chegar todos à mesma conclusão.”*

Continuámos a entrevista direccionando-a para a questão da relação da directora com a mudança e com os novos desafios. A professora deu-nos uma resposta muito clara em relação à atitude da directora: *“adere logo (risos). Logo! Logo pronta para isso e motiva-nos para que possamos estar aptos para participar e para fazermos aquilo que nos é pedido.”*. A directora responde-nos que *“o maior desafio já eu tive que foi vir para este cargo”* mas refere ainda que, e como já nos tinha descrito no início da entrevista, *“muitas vezes também sou eu que os crio”*. Ao falar de si a directora afirma ser uma pessoa que gosta de desafios e mudanças, quando as coisas são muito fáceis por vezes desmotiva e conta que quando chegou a esta escola tentou introduzir projectos que já achava interessantes, nomeadamente o Projecto Eco-Escolas. *“então eu falei nesses projectos aqui aos colaboradores desta escola. E como é que eu falei com eles? Lancei-lhes uma visão geral de como é que era esse projecto e das vantagens [...] E mostrei-lhes através de coisas mesmo escritas e fotografias e coisas que eu tinha [...] seria giro incluímos esses projectos no nosso Projecto Educativo e na nossa lide diária na escola. Fiz isso através de reuniões de Conselho Escolar e através de conversas que ia tendo com os colegas [...] Conversas de corredor.”*

Ao perguntarmos sobre como reage a directora quando tem de tomar uma atitude ou chamar alguém à atenção as duas entrevistadas voltam a coincidir. A directora diz que “

tento ponderar todos os aspectos de maneira racional. [...] Tomamos a decisão e pronto. E acarretamos com as consequências. [...] Falo com o Conselho Escolar [...] Agora decidir sozinha, raramente eu decido sozinha.”. A professora refere que se a directora tem de chamar à atenção o faz “*directamente [...] vai directamente para resolver essas situações. Chama logo directamente*”. Quando a questão é sobre as diferentes opiniões dentro da escola a professora afirma que: “*ela ouve todas, e depois se não tiver de acordo também manifesta. Depois vai para consenso para se poder realizar. [...] muitas das vezes vai-se por votos ou todos em Conselho Escolar dizem/afirmam aquilo que deve ser feito ou não [...] depois chega-se a um consenso. Ou por votos ou manifestando, discussão por debate sobre aquele tema e chega-se a uma conclusão*”. Quando essa discussão é geradora de conflitos a directora “*pondera e depois actua*”. Em questão ao consenso a directora refere que “*quando as opiniões são contrárias à minha, eu peço para justificarem porque é que são contrárias à minha e em que é que podem enriquecer, se calhar, a minha opinião ou visão.*” Mas se tiver de gerir um conflito ela afirma que isso não é um problema para si. “*Não, não. Não é de facto*” não deixando de salvar que “*acho que ninguém gosta, não é verdade? Mas olha, se é preciso fazer isso, olha vai-se ter que fazer*”.

Ainda sobre a liderança questionámos a directora sobre se utiliza algumas estratégias para manter a equipa empenhada e satisfeita. Ela refere que o faz dando o exemplo. “*Acho que as pessoas sabem que eu de facto trabalho bastante e que elas vêem que eu não deixo as coisas por fazer. Se calhar isso até pode ser uma de as incentivar, também, a fazer dessa maneira*”. Também menciona que não gosta de atribuir esse tipo de coisas a ela própria porque reconhece que tem uma boa equipa de trabalho. “*eu não digo toda a gente, mas a grande maioria deste grupo [...] são pessoas com muito poder de trabalho*” e “*é importante conhecermos bem o grupo com que trabalhamos, isso é importante e saber até que ponto podemos puxar por essa pessoas*”. Ainda em relação às estratégias que utiliza reconhece que “*quando surge um desafio e quando quero realmente ver respondido aquilo que eu peço, eu aproximo-me primeiro das pessoas que eu sei à partida, pessoas de aceitar mais facilmente. A gente tem que desenvolver os nossos truques. E se eu num grupo de 10 pessoas tenho ali 5 que sei que vão responder positivamente ao meu desafio, primeiro eu vou recorrer a essas 5 e então só depois de elas dizerem que sim ou que não é que vou continuar o meu caminho, é*

mesmo assim. Há um grupo que aceita, há outro grupo que aceita mas com alguma relutância e depois há aquele que diz – não eu prefiro fazer outra coisa, isso não”.

Depois de conversarmos um pouco sobre a liderança, passámos ao outro assunto que nos interessa para este estudo: o projecto educativo. E para começar, lançámos um desafio à directora e pedimos-lhe que nos definisse o projecto educativo numa palavra. Aceitou o desafio facilmente, aliás já tinha referido que gostava de desafios, e começou a reflectir que uma palavra talvez tornasse o conceito pouco abrangente mas rapidamente lançou a sua palavra - definição: *“raiz”*. E raiz porque *“eu não o vejo [projecto educativo] como algo parado. A raiz também não pára, só pára se nós não cuidarmos dela, se não regar [...] então para mim o projecto educativo é uma raiz que é regada, ou seja, que é iniciado um processo de investimento, de detecção de problemas. [...] Depois começa a crescer, a crescer até gerar qualquer coisa, uma planta, uma árvore em que dessa raiz, dessa base, desse problema que foi detectado pelo grupo, começam folhas, frutos e começa a surgir qualquer coisa. [...] eu vejo o projecto educativo como uma criação de um grupo de pessoas. E uma criação que precisa de ser trabalhada e precisa de ser reformulada quando é necessário. [...] É uma coisa que não pára, é uma roda viva”*. Esse processo de elaboração de um projecto educativo inicia-se por nesta escola por fazer *“reuniões em que definimos equipas de trabalhos e são delegadas funções para cada equipa de trabalho.”* (E1), exactamente na mesma linha de pensamento *“dividimos por grupos porque é assim, tivemos que estabelecer determinados grupos, um trabalha isto, outro aquilo. E depois, trabalhamos todos em conjunto e depois, porque há muitos parâmetros que têm de ser trabalhados, resolvidos e escritos e tudo isso. Depois isso é levado a Conselho Escolar. Em Conselho Escolar os colegas apresentam a todos nós e vamos modificando.”* (E2). A comunicação entre as equipas *“é nas reuniões de Conselho Escolar”*. Os critérios utilizados para a elaboração do projecto educativo *“surgem daquilo que nós vemos diariamente na comunidade educativa e são debatidos nas reuniões que temos”* (E1) e *“fazendo inquéritos, dando conta das necessidades da própria escola e dos alunos”* (E2).

Após o projecto educativo estar elaborado e de ser do conhecimento de todos na escola é necessário dá-lo a conhecer à comunidade educativa e isso faz-se *“logo no início do ano na reunião de pais e depois eles são informados que temos esse projecto aqui na escola, a qualquer momento, a qualquer hora podem vir perguntar o que quiserem, ver*

qualquer coisa, têm-no à sua disposição” (E2) e “depois também temos pequenos panfletozinhos que nós... com o Regulamento interno, com as normas de funcionamento da escola que estão dentro do projecto educativo que nós distribuímos aos pais, sobretudo aqueles novos. [...] e depois o representante da liga de pais, com quem eu me reúno todos os meses [...] é o porta-voz daquilo que nós professores ou funcionários achamos que está a acontecer na escola e ele também é o porta-voz daquilo que os pais consideram que poderia beneficiar a escola ou que não está a funcionar tão bem na escola” (E1).

Quanto à pergunta como utiliza o projecto educativo na prática a directora diz que *“os colegas entendem e eu faço-os ver que na nossa acção diária e em tudo o que fazemos está lá o projecto educativo. [...] O projecto educativo é toda a dinâmica, a tal raiz, é toda a dinâmica da escola e da comunidade. [...] Portanto não há dias, não há horas nem momentos para “ah, agora vamos utilizar o projecto educativo” [...] Agora que há estratégias e há actividades pré-definidas pelos grupos para incluir no projecto educativo, isso há!”*. A professora envereda mais a utilização do projecto educativo para o lado lectivo: *“Como já sabemos que temos de fazer isso [utilizar o projecto educativo], faz parte das nossas planificações. Porque nós temos de abordar aqueles temas e temos que os trabalhar. Então faz parte das nossas planificações e portanto recorremos sempre a ele.”*

Após a utilização do projecto educativo é necessário avaliar a sua aplicabilidade. Ao perguntarmos à directora como se faz a avaliação do projecto na escola, ela respondeu prontamente: *“Inquérito”* passando depois a explicar que este é feito *“aos pais, aos funcionários, a tudo. Por acaso, o último inquérito que nós fizemos fui eu que elaborei, depois fiz a minha proposta ao Conselho Escolar. O Conselho Escolar avaliou o inquérito, acrescentaram uma ou outra coisa e foi distribuído, na última reunião com os pais, aos pais. Depois fizemos aos professores e fizemos aos funcionários e tivemos a tratar os dados da avaliação do ano a que se referia o inquérito.”*

Depois de percebermos como é que se elabora, divulga, avalia e utiliza o projecto quisemos perceber se acham que este projecto é um instrumento impulsionador de mudanças. A directora responde que *“devia ser, pelo menos!”* a professora refere que *“leva a que haja mudanças, só que às vezes [...] não conseguimos chegar àquilo que queríamos”* e mostra-se um pouco desiludida em relação aos resultados obtidos com a

aplicabilidade do projecto educativo, *“fizemos tudo. Fizemos palestras, uma data de coisas, mesmo nas aulas que era para que houvesse a concretização. E os frutos são poucos”*. A directora é um pouco mais optimista e afirma que *“tem tido um impacto mesmo na comunidade. Porque em termos de concelho, nós fomos mesmo a primeira escola a receber a bandeira verde e portanto isso é visível, é visível à comunidade e passou desta comunidade para o próprio concelho. Portanto, o projecto educativo, aí tem servido muito como um instrumento impulsionador e impulsionou até outras escolas e resultou bastante, foi bastante produtivo”*. Esta discordância de opiniões parece clara. A professora refere a resultados visíveis nos alunos e a directora refere a resultados visíveis na comunidade mais alargada. O foco de atenção de cada uma é diferente.

Todo este processo de desenvolvimento de um projecto faz com tenha de haver algumas fases. Por exemplo, e como referimos na fundamentação teórica, Costa (1994) identifica 3 fases que são a concepção, execução e avaliação e Barroso (2005) identifica 3 condições que são o querer, o poder e o saber. Tanto as fases como as condições de desenvolvimento exigem à escola uma profunda reflexão. A directora refere que sente que o projecto educativo tem sido um motivo de reflexão. *“Todos os professores fazem a avaliação do Projecto Curricular de Turma e nessa avaliação do Projecto Curricular incluem em que medida é que viram cumpridos os seus objectivos, ou não, dentro do objectivo principal que é o projecto educativo. De maneira que, cada professor dentro da sua prática e do seu projecto curricular de turma, que temos todos aqui, depois podes ver até, reflecte sobre aquilo que foi esse ano na escola e dentro do projecto educativo.”* Mas acrescenta em tom de crítica que *“agora só se fala em projecto educativo, como se não o fizesse isso antes. As escolas todas já faziam isso antes, se calhar não atribuíam é os nomes específicos às coisas. Mas fazem, fazem através dos planos, das planificações, fazem através das aulas, do plano anual de actividades, fazem através daquilo que ensinam e das conversas que têm com os alunos e com os pais e com tudo isso. Isso é tudo o projecto educativo. Depois dessas conversas, acho eu, na minha visão, dessas conversas, daquilo que os alunos, sobretudo os alunos nos transmitem é que eles fazem a própria reflexão.* A professora é mais concisa mas também refere que através do projecto educativo o corpo docente reflecte mais em conjunto e individualmente. E que depois, devido a essa reflexão *“ir tirando as conclusões e às vezes modificações que temos que ir fazendo e adaptando outras”*. A

professora considera ainda que essas alterações fazem parte da avaliação do projecto educativo e que *“muitas das vezes não conseguimos realmente aquilo que se pretendia. Então achamos que devemos dar continuidade e abordar outros temas relacionados com o tema principal. E então dá-se continuidade, nunca fazemos um projecto educativo, pelo menos até agora, só por ano, vai dando sempre seguimento”*.

Abordámos, ainda, a directora no sentido de perceber qual a sua opinião em relação à descentralização do poder central através do projecto educativo, ou seja se a directora acha que o projecto educativa trás autonomia às escolas ou não. [...] *nós temos as nossas próprias normas, mas nunca podem fugir muito daquilo que é a norma vigente para todas as escolas. Mas nós temos dentro do projecto educativo a nossa própria autonomia. Nós não vamos estar à espera que a Secretaria delegue uma legislação de como fazer isto ou fazer aquilo para cumprirmos com o nosso projecto. Se o projecto educativo nos dá uma certa descentralização em relação à Secretaria, dá de facto, de facto dá. Eles próprios nos dão essa liberdade”*. E ainda refere que a escola assume essa autonomia dada pela Secretaria *“assumimos mas nunca sem estar a falhar o cumprimento da lei”*.

Por fim conduzimos a entrevista para um pequena reflexão sobre se a directora sente que lidera por projectos ou pelo projecto educativo ao que respondeu *“eu lidero por projectos, sem dúvida nenhuma. O projecto educativo é um espaço, quanto a mim, um espaço para incluir projectos. [...] O projecto educativo complementa-se através desses projectos. Porque são coisas práticas que vão surgindo e que nós achamos que devem constar da orgânica e da dinâmica da escola e que fundamentam o projecto educativo. [...] O projecto educativo é um objecto vivo, estás a perceber? Que nós conseguimos vestir. No projecto educativo nós vestimos com uma camisola de manga comprida se achamos que é necessário, vestimos com uns calções se achamos que é necessário. Nós damos vida ao projecto educativo.”* Deixamos esta pequena reflexão para último por acharmos muito interessante esta metáfora. O projecto educativo dentro de uma escola tem de ser um objecto vivo, dinâmico que ganhe vida com a utilização que lhe dêem. E cada um pode dar aquela que achar mais interessante consoante o grupo de alunos que tem, a comunidade que se apresenta seja num sentido mais restrito ou mais alargado.

3. Interpretação dos dados recolhidos

Realizada a apresentação e análise dos resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas, e tal como definimos na metodologia utilizada, passaremos agora à interpretação dos resultados.

Ao iniciarmos este trabalho formulámos duas questões de investigação que se traduziram no objecto de estudo e para as quais pretendemos obter respostas através da interpretação e triangulação de todos os dados recolhidos.

Na primeira questão colocou-se a problemática do estilo de liderança da directora e o clima de escola existente.

O estilo de liderança da directora, e através da escala aplicável já referenciada e explicada no ponto 6 da metodologia na página 78 que entregámos aos professores, é o estilo integrador. Podemos constatar que, dos 5 estilos de liderança apresentados (laissez-faire, simpático, Intermédio, directivo/autocrático e integrador) aquele que obteve um valor médio mais elevado foi o estilo integrador, seguido do intermédio, do simpático, do laissez-faire e por último o estilo directivo/autocrático (gráfico 21). Esta opinião dos professores não diverge muito dos resultados da directora que se auto-avaliou como tendo um estilo integrador (gráfico 22). Neste estilo de liderança defende-se que todas as pessoas possuem capacidades para desenvolver as suas actividades e alcançar os objectivos da organização ou os pessoais, necessitando para isso de condições que façam com que haja uma identificação e envolvimento, havendo a necessidade também do reconhecimento para que se possibilite o desenvolvimento da auto-estima, o que propicia a estimulação das potencialidades e das inovações. Uma organização onde as pessoas se sintam reconhecidas pelo seu trabalho, onde as suas opiniões sejam tidas em conta, onde exista uma comunicação clara e objectiva, onde a pessoa se sinta integrada e motivada, é uma organização potenciadora de sucesso.

“Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras de sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Director, representará a “cola” e o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola.” (Torres e Palhares, 2009: 81).

Ainda sobre a liderança integradora Carapeto e Fonseca afirmam que,

“a liderança integradora convém particularmente aos dirigentes do sector público, que não detêm o controlo total sobre a implementação das políticas e dos programas, pois operam em contextos e ambientes organizacionais frequentemente determinados por factores externos (políticos)” (Carapeto e Fonseca, 2006:84).

A escola está claramente dentro desta definição pois é uma organização pública e é fortemente influenciada por factores externos que delimitam a sua acção e por princípios emanados da administração educacional que reflectem as ideologias políticas vigentes.

Através da análise dos questionários referente ao estilo de liderança ainda podemos aferir mais algumas percepções. Assim, e analisando por áreas de actuação podemos confirmar que em relação à área das decisões os professores afirmam claramente (9 em 13 respostas) que a directora se esforça bastante para conseguir tomar as decisões válidas e criativas que resultem em compreensão e consenso, mostrando assim que tem em conta as opiniões como requer um líder integrador. A resposta da directora vai no mesmo sentido e podemos vê-la mais explicada na entrevista onde refere que *“tento ponderar todos os aspectos de maneira racional [...] tomamos a decisão e pronto. E acarretamos com as consequências [...]. Falo com o Conselho Escolar. [...] Agora decidir sozinha as coisas, raramente eu decido sozinha porque o cargo nem é para isso.”* (anexo 2 pág. 5)

No que diz respeito à área das convicções, os professores voltam a afirmar em massa (9 em 13 respostas) que a directora procura estar atenta a ideias, opiniões e atitudes diferentes das suas. Tem convicções firmes mas muda de opinião diante de ideias mais válidas do que as suas. A resposta da directora a esta área vai novamente de encontro à maioria dos professores. *“Quando as opiniões são contrárias à minha, eu peço para justificarem porque é que são contrárias à minha e em que é que podem enriquecer, se calhar, a minha opinião ou a minha visão. Porque repara, se eu tenho uma maneira de ver uma questão, um problema, e outra colega tem outra maneira de ver esse problema, se calhar aproveitarmos um bocadinho da minha visão e dessa colega, conseguimos chegar a um ponto melhor e mais vantajoso, mais rico do que aquele que eu tinha isoladamente.”* (anexo 2, pág. 6). Ainda sobre esta área a professora entrevistada referiu que *“ela ouve todas [opiniões], e depois se não estiver de acordo também manifesta. Depois vai para consenso para se poder realizar. [...] O consenso encontra-se “muitas vezes vai-se por votos ou todos em Conselho Escolar dizem/afirmam aquilo que deve*

ser feito ou não, dependente do problema ou da situação que se estiver a realizar. Depois chega-se sempre a um consenso.” (anexo 3, pág. 3). Parece ficar bem claro que a directora tem em conta a opinião de todos e tenta de uma maneira ponderada que todos se manifestem para em conjunto conseguirem encontrar o melhor caminho a seguir.

Na área dos conflitos os professores voltam a caracterizar a directora dentro do estilo integrador (estilo E) com uma frequência elevada (8 em 13 respostas). Entendem que a directora face a um conflito, procura detectar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele. A resposta da directora, neste caso, não coincide. A directora responde que numa situação destas tenta evitar que se crie o conflito e, quando algum ocorre, procura acalmar os ânimos para manter o pessoal unido. Na entrevista, a directora diz que gerir um conflito não é um problema *“E então gerir conflitos não é daquelas coisas que... acho que ninguém gosta, não é verdade? Mas olha, se é preciso fazer isso, olha vai-se ter que fazer.”* (anexo 2 pág.7). A professora na entrevista afirma que perante conflitos *“não procura arranjar conflitos nem coisa parecida.”* (anexo 3 pág. 2), *“Como é que ela reage? Ela tenta resolver o problema. Pondera, pondera e depois então actua.* (pág. 3). Perante, estes resultados parece evidente que a directora reage como ponderação para perceber o que está por detrás dos conflitos e então poder solucioná-los mas a sua resposta prende-se mais com a real preocupação que é tentar que não existam.

Em relação à área das emoções as respostas dadas pelos professores não foram tão unânimes como as anteriores. Nesta área o maior número de respostas (6 de 13 respostas) foi para o estilo integrador, onde se afirma que quando a directora se sente provocada, contém-se, embora seja visível a sua impaciência. No entanto, muito próximo (5 de 13 respostas), houve outro grupo de professores que respondem que uma vez que as tensões podem gerar mal-estar, a líder reage de maneira afável e amistosa. Por seu lado a directora entende que se encontra no estilo integrador onde o maior número de respostas dos professores a colocou, e afirma neste sentido na entrevista que *“sou muito calma [...] não me enervo, [...] e então passo uma posição quase fria, mas não é fria porque lá dentro estou a sentir”* (anexo 2, pág. 2) e mais à frente *“eu não me deixo provocar [...] não é do meu feitio ficar atingida por essas coisas.”* (anexo 2, pág. 6). Podemos concluir que a directora tenta mostrar que não fica afectada com situações

mais complicadas mas, e como ela própria refere, não deixa de o sentir e daí muito dos professores tenham confirmado que é visível a sua impaciência.

Uma outra área é a do sentido de humor. Grande número dos professores (7 de 13) entende que o sentido de humor adequa-se às diversas situações e facilita aberturas. Que mesmo sob pressão ela procura manter um certo senso de humor. Outro grupo de respostas (4 de 13) acha que o seu sentido de humor é desfocado e irrelevante. A directora, mais uma vez, coincide com a resposta do grupo de maior número e acha que *“às vezes gosto de um bocadinho de sentido de humor”* (anexo 2, pág.2) e que isso pode criar aberturas e confiança.

Na área do empenho, os professores responderam em maior número (7 de 13) ao estilo Intermédio onde refere que a directora procura manter um ritmo de trabalho adequado e constante. É a única resposta em que o primeiro estilo escolhido não foi o estilo integrador, mas foi o segundo (5 de 13). O estilo integrador refere que a directora se empenha a fundo e os demais acompanham-na. Mas é interessante que também a directora, e como tem sido comum, vai de encontro à escolha do grupo com maior número de respostas escolhidas, também ela acha que procura manter o ritmo de trabalho adequado e constante. Em relação ao empenho e ao seu trabalho a directora refere algumas vezes na sua entrevista que *“Tenho sempre muito respeito por essas pessoas e tenho, acima de tudo, muito apreço pelo meu trabalho, que é a minha fonte de sobrevivência e é o trabalho que eu queria. Eu sempre quis ser professora. E então dou muito valor ao trabalho. [...] levo é muito a sério as coisas, mas muito a sério. As coisas têm de ser encaradas com seriedade porque eu cá preciso mesmo do meu trabalho.”* (anexo 2, pág. 3).

No que diz respeito a outra metade da problemática referente à primeira questão do estudo, e segundo os resultados da escala utilizada já apresentada e descrita no ponto 6 da metodologia na página 77, podemos verificar que a escola em estudo apresenta um clima com alguns traços autenticizantes pois obteve um somatório médio de 57,769231 pontos atribuídos pelos professores. As organizações autenticizantes, em que os resultados são superiores a 70 pontos, são aquelas onde predomina o espírito de camaradagem, credibilidade e confiança no líder, uma comunicação aberta e franca, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, equidade e justiça,

conciliação entre o trabalho e a família. Com mais de 56 pontos as organizações já denotam alguns traços autenticizóticos. Segundo Arménio Rego e Miguel Cunha,

“[...] estas organizações ajudam os seus colaboradores a equilibrar as suas vidas pessoal e profissional. São um antídoto para o stress e para as maleitas (físicas, psicológicas, organizacionais) que dele devem derivar. São uma âncora para o bem-estar psicológico, representam uma fonte de significado para as pessoas que nela trabalham, captam profundamente o potencial humano contido nos seus colaboradores. São, por ventura, o paradigma da organização de elevado desempenho do séc. XXI – uma comunidade de satisfação de dois grandes desígnios: dar significado ao trabalho das pessoas e obter delas elevadas prestações.” (Rego e Cunha, 2007: 37).

Segundo a escala apresentada por Rego e Cunha (2007) e construída a partir de Kets de Vries (2001a) quando a “ soma for superior a 56, então a sua organização denota alguns traços autenticizóticos”. Deste modo, o resultado das classificações dos professores mostra que a organização encontra-se um pouco acima da pontuação referência para apresentar alguns traços autenticizóticos (57,769231). A classificação resultante do inquérito da directora mostra que, segundo a sua perspectiva, a organização ainda não apresenta traços autenticizóticos pois o somatório foi de 46 pontos. Assim, podemos verificar que os professores têm uma percepção melhor do clima do que a directora.

Este “exercício de auto-avaliação do clima de organização” como Rego e Cunha (2007: 424) lhe chama, está dividido em 13 afirmações que tentam aferir sobre a percepção do grau de envolvimento e de sentir das pessoas que fazem parte da organização. Estas 13 afirmações averiguam se o líder cria visão e propósito organizacional, se as pessoas sentem que as suas acções e opções são tidas em conta, se os membros sentem que têm influência, se sentem que existe possibilidade de desenvolverem-se e crescerem pessoalmente, se existe um ambiente de confiança e respeito mútuo, se a formação é fomentada, se as pessoas mostram alegria no seu trabalho, se existe envolvimento e concentração, se colocam a imaginação e criatividade ao serviço da organização, se respeita-se a saúde física e psicológica das pessoas, se os deveres familiares são respeitados e se as pessoas conseguem conciliar a vida profissional e a pessoal/familiar.

Dos resultados obtidos podemos retirar algumas interpretações:

- A pontuação mais baixa foi atribuída na afirmação 5 gráfico 8, referente à existência de um ambiente de confiança e respeito;

- Apontuação mais alta foi atribuída na afirmação 10 (gráfico 13), referente à possibilidade de colocar a imaginação e criatividade ao serviço do trabalho;
- Foi na afirmação 13 que se obteve a maior dispersão de respostas (gráfico 16), referente à criação de um sentido de propósito e visão;
- Foi na afirmação 1 que se obteve a menor dispersão de respostas (gráfico 4), referente à conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional;
- A directora classificou as afirmações, na maioria da vezes, inferior aos professores (pág. 99).

Destes 5 dados podemos verificar que a resposta com maior pontuação e menor dispersão refere-se ao sentido de propósito e criação da visão e à imaginação e criatividade. Ambas as afirmações podem ser consideradas resultantes das atitudes do líder e do funcionamento da organização. A primeira refere-se à capacidade do líder criar uma visão para a organização e um propósito para os seus membros. Ao criar uma visão o líder clarifica aonde a organização quer chegar e “permite identificar os objectivos da organização a longo prazo, que fornecem o enquadramento para a estratégia, ou seja, a direcção que a organização deverá seguir.” Carapeto e Fonseca (2006: 104). Completando a definição de visão Sergiovanni refere que “ Os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão.” (2004: 119). Um propósito transmite à escola sentido, uma missão. Para alcançar o ponto de chegada as organizações devem estar cientes de qual será o melhor caminho a percorrer e é essa a função do propósito que deverá ser ajudado a construir pelo líder. É também importante que o líder fomente a participação e potencie a criatividade e imaginação dos seus colaboradores. Quando as pessoas sentem que podem colocar a sua criatividade ou imaginação ao serviço da organização e essas são levadas em conta na decisão de actividades ou projectos faz crescer uma vontade de fazer mais e sempre melhor nos membros, é o querer sempre superar as expectativas o que direcciona qualquer organização ao sucesso. Parece-nos um factor muito positivo estas duas afirmações estarem entre as melhores classificadas e com maior unanimidade de respostas, pois denota que na escola em estudo a líder cria um ambiente educativo onde todos sabem quais são os objectivos a atingir e qual é a estratégia definida. Deste modo, rumando todos na mesma direcção é mais seguro que se encontre o caminho certo e bons resultados no final.

A resposta com menor pontuação e maior dispersão refere-se a questões do foro mais pessoal: ambiente de confiança/respeito mútuo e conciliação entre vida pessoal/vida profissional. Carapeto e Fonseca referindo-se a Rego (2002: 169) referem, neste sentido, que,

“é importante que o líder se preocupe com o grau em que as pessoas percebem que a organização os valoriza e cuida do seu bem-estar, pois quando estas entendem que a organização oferece benefícios que extravasam os limites das suas responsabilidades formais, sentem que têm obrigação de agir reciprocamente.” (Carapeto e Fonseca, 2006:136).

Neste campo de ênfase mais pessoal e familiar os resultados apresentados não são tão positivos e, deste modo, podemos determinar que são estes factores que não permitem à escola ter melhores resultados em relação ao clima.

Em relação ao facto de a directora pontuar sempre menos que os professores, tal poderá ser resultado do que ela refere na sua entrevista “[...] *eu tenho sempre highst standards, tenho sempre patamares muito altos, eu própria defino patamares muito altos para mim própria. Então, se eu sinto que não os consigo alcançar, isso é demasiado frustrante para mim, mas é tudo uma luta mesmo minha.*” (anexo 2, pág. 7).

Na segunda questão colocou-se a problemática se o projecto educativo de escola seria utilizado pelo líder como facilitador dos processos de mudança e inovação.

“Qualquer esforço de melhoria da escola precisa, sempre, de algum tipo de estratégia que ajude a articular uma sequência de componentes em planos operativos de acção. Uma estratégia implica ter uma imagem, mais ou menos definida, do que se pretende que aconteça e, partindo de uma análise da situação à partida, irmo-nos progressivamente aproximando daquilo que consideramos ser “o melhor”. Por isso, procura conseguir uma meta desejável mediante um conjunto de articulações de actividades, num determinado contexto e num determinado tempo.” (Bolívar, 2003:111).

Seguindo a reflexão de António Bolívar, o projecto educativo pode ser a estratégia que o autor fala para operacionalizar um plano de acção para a melhoria efectiva das escolas, pois inicia-se com uma análise onde são detectados os problemas da organização e o estado final onde esta quer chegar. Para além desta fase inicial é também no projecto educativo que se definem as metas e o conjunto de actividades que no contexto onde está inserido e num prazo de 3 ou 4 anos podem ser executadas para

tentar colmatar os problemas detectados inicialmente. Neste sentido, podemos ler no capítulo I, pág. 48 algumas das funções do projecto educativo que Carvalho e Diogo (1994) apresentam. Duas dessas funções são as enunciadas na questão inicial: são elas a alínea a) e a alínea f) que focam a questão do projecto educativo ser o instrumento que possibilita a passagem daquilo que foi sonhado para a acção e de ser um meio de construção de mudanças sociais. É fundamental que as organizações se consciencializem que a mudança e inovação só se realizam quando nasce de dentro, quando a vontade de mudar e inovar parte dos membros dessa organização. E tal como para haver melhoria tem de haver estratégia/planeamento, António Bolívar também refere que,

“a inovação costuma ter como ponto de partida a percepção ou reconhecimento de um problema, o que leva à necessidade de mudança, seguido da auto-eficácia ou capacidade de levar a cabo, e da oportunidade, meios e recursos para mudar.” (Bolívar, 2003: 120).

Desta forma, parece-nos fundamental perceber qual a percepção que a directora da escola tem sobre o projecto educativo. Ao questionarmo-la sobre a sua definição de projecto educativo podemos perceber que tem-no como uma “raiz” (anexo 2, pág. 8), algo que suporta e alimenta a vida escolar. Não uma raiz com conotação de imobilidade porque como refere *“eu não o vejo como algo parado [...] Então para mim o projecto educativo é uma raiz que é regada, ou seja que é iniciado um processo de investimento, de detecção de problemas. [...] depois começa a crescer, a crescer, a crescer até gerar qualquer coisa, uma planta, uma árvore em que dessa raiz, dessa base, desse problema que foi detectado pelo grupo, começam folhas, frutos e começa a surgir qualquer coisa”* (anexo 2, pág. 8). Para além da percepção da directora questionámos todo o grupo sobre o que melhor caracterizava o que têm em conta quando necessitam elaborar um projecto educativo e 57% (gráfico 39) respondeu que é fazer com que exista participação na vida organizacional por parte da comunidade educativa e outro grupo de respostas com 36% respondeu que é resolver e superar as dificuldades.

Parece-nos também importante perceber como todo o grupo de trabalho se organiza para elaborar o projecto educativo, ou seja como detectam o problema e como definem a estratégia para o colmatar. Do questionário (nesta parte III as respostas foram contabilizadas todas juntas como explicamos na introdução da apresentação, análise e discussão dos resultados) podemos verificar que 57% referiu que a elaboração do projecto educativo é feita em reuniões com a equipa de trabalho e os restantes 43% em

reuniões com todos os actores organizacionais (gráfico 34). As opiniões dividem-se em praticamente metade. Recorrendo à entrevista da directora e da professora, percebemos que a opção escolhida pelos 57% está em consonância com a delas, organizam-se *“através de reuniões em que definimos equipas de trabalho e são delegadas funções para cada equipa de trabalho. Aquela equipa tem a função de recolher dados, a outra equipa tem a função de tratar os dados, a outra tem a função de colocar as coisas no papel, é sempre através de delegar funções. Delegar funções a equipas”* (anexo 2, pág. 9). A professora afirma, no mesmo sentido que *“dividimos por grupos porque é assim, tivemos de estabelecer determinados grupos, um trabalha isto, outro aquilo e depois trabalhamos todos em conjunto porque há muitos parâmetros que têm de ser trabalhados, resolvidos e escritos.”* (anexo 3, pág. 3).

Jorge Adelino Costa (1994: 49) citado na pág. 50 do primeiro capítulo, refere, neste sentido, que a concepção, uma das fases da construção do projecto educativo, engloba não só a elaboração do próprio projecto mas também a criação da equipa responsável pela dinamização do processo. São então definidas equipas de trabalho mas pareceu-nos fundamental perceber como essas equipas comunicam entre elas e a directora explicou que *“é em Conselho Escolar”*. A professora corrobora dizendo que *“Depois disso é levado a Conselho Escolar os colegas apresentam a todos nós e vamos modificando, - olha isto não devia ser assim, devia ser de outra maneira – e então são feitas essas mudanças”* (anexo 3, pág. 3). Os critérios para desenvolver o projecto educativo ou a identificação do problema surgem da discussão das necessidades diagnosticadas (gráfico 35), *“daquilo que nós sentimos que é necessário na comunidade [...] Surgem daquilo que nós vemos diariamente na comunidade educativa e são debatidos nas reuniões que nós temos, para além de ser debatidos de uma maneira informal, em conversas, na hora do almoço, nós vemos sempre o que é que é necessário [...] Mas essas reflexões são feitas. Mesmo sem às vezes nos apercebermos.”* (anexo 2, pág. 10).

Podem também, quando necessário, surgir através da elaboração de *inquéritos* (anexo 3, pág. 4). Também, neste sentido, Carvalho e Diogo (1994) citados na pág. 51 do capítulo I enumeram as etapas pelas quais a construção do projecto educativo deve passar e uma delas é o diagnóstico que deve ser feito através do levantamento das situações que poderão estar a levar a escola a sentir necessidade de mudança. Poderá ser feito através de vários meios de recolha de dados: *inquéritos*, entrevistas, observação por conjunto de indicadores de qualidade.

Pelos resultados obtidos, parece-nos que o projecto educativo na escola em estudo nasce de uma reflexão conjunta, nem sempre consciente ou formalmente proposta, mas com a intenção de melhorar e de mudar aquilo que detectam não estar tão bem como desejariam. Nasce então da vontade geral para a construção do projecto educativo a primeira condição que João Barroso (2005) citado no capítulo I na pág. 51 apelida de *querer*.

Mas também sabemos que o projecto educativo é uma obrigação legal da escola, definida e esclarecida em vários decretos-lei como se pode ver desenvolvido no capítulo I pág. 43, e que por vezes é elaborado só por obrigação legal e não por necessidade sentida. Essa diferença pode ser detectada através do uso que é feito do projecto. Dos resultados obtidos através do inquérito, 79% afirma que o projecto educativo na sua escola é utilizado para planear as actividades (gráfico 36), mas ainda podemos identificar um pequeno grupo (14%) que afirma que é utilizado quando a inspecção vai à escola. A directora na entrevista refere que o projecto educativo é utilizado *“na nossa acção diária e em tudo o que fazemos está lá [...] O projecto educativo é toda a dinâmica [...] é uma porta aberta para a comunidade e, então, nós na prática diária estamos a cumprir com os objectivos principais do projecto educativo [...]”* (anexo 2 pág. 10). A professora na entrevista aborda a questão pelo dado mais legal e de obrigatoriedade. *“ Como já sabemos que temos de fazer isso [utilizar o projecto educativo] faz parte das nossas planificações. Porque nós temos de abordar aqueles temas e temos que os trabalhar. Então faz parte das nossas planificações e portanto recorremos sempre a ele.”* (anexo 3, pág. 4).

A divulgação do projecto educativo à comunidade em geral é feita através da reunião do Conselho Escolar, segundo 57% (gráfico 39, pág. 108), e na reunião de comunidade educativa no início do ano lectivo, segundo 43%. A professora na entrevista refere que essa divulgação é *“logo no início do ano na reunião de pais. E depois eles são informados que temos esse projecto aqui na escola, a qualquer tempo, a qualquer hora podem vir perguntar o que quiserem, ver qualquer coisa, têm-no à sua disposição”* (anexo 3, pág. 4). No mesmo sentido a directora afirma também que é na reunião do início do ano que se dá a conhecer o projecto educativo e acrescenta que *“também temos pequenos panfletinhos que nós... com o regulamento interno, com as normas de funcionamento da escola que estão dentro do projecto educativo que nós distribuimos aos pais”* (anexo 2, pág.11).

Através das entrevistas questionámos tanto a directora com a professora se para elas o projecto educativo tinha uma função de mudança e ambas afirmaram que sim mas a professora refere que *“leva a que haja mudanças, só que às vezes [...] não conseguimos chegar aquilo que queríamos”* (anexo 3, pág. 4). A directora quando questionada se acha que o projecto educativo da escola está a ser impulsionador de mudança e inovação responde que *“Ele está a ter. Porque, pelo menos da parte que nós incluímos quando para cá, quando cá cheguei, que foi a parte do ambiente, tem tido muito, tem tido muitos resultados e práticos. Porque é uma questão que ainda não tinha sido trabalhada devidamente, apesar de já ter sido trabalhada de outras formas, sem ser incluído no projecto. E pronto nós decidimos incluir e tem tido muito... portanto tem saído mesmo lá para fora, tem tido muito impacto mesmo na comunidade.”* (anexo 2, pág. 12). E tem também assumido uma outra função que é a de reflexão. E a directora diz que *“sinto mesmo de verdade”* que leva a reflectir, porque *“cada professor dentro da sua prática e do seu projecto curricular de turma [...], reflecte sobre aquilo que foi esse ano na escola e dentro do projecto educativo. [...] Reflectimos todos em conjunto e é através dessas reflexões que nós levamos a cabo a nossa prática.”* (anexo 2, pág. 15).

Considerações finais

Durante este longo período, no qual nos debruçamos sobre este trabalho de investigação várias foram as vezes em que o caminho teve de ser alterado e refeito, mas mesmo assim se começássemos de novo o caminho seria totalmente diferente. No entanto, as inquietudes do ser humano têm de ser postas de lado para chegarmos a uma conclusão.

Com a realização deste trabalho pretendemos não só atingir os nossos objectivos mas também proporcionar à escola em estudo, uma reflexão sobre as suas práticas através dos resultados obtidos. Desta forma, gostaríamos de poder contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do funcionamento e das relações existentes. No entanto, relembramos que não é nossa intenção encontrar soluções ou definir qual o caminho certo, nem desenvolver novas teorias, mas sim contribuir para uma reflexão construtiva que possibilite a mudança e a melhoria da organização escolar.

Desta forma, através da revisão da literatura, da metodologia utilizada e dos resultados obtidos no trabalho de campo efectuado, conseguimos responder às questões deste trabalho que apresentaremos de seguida de uma maneira resumida.

- Qual o estilo de liderança e qual o clima de escola?

A directora da escola em estudo, e segundo a sua própria percepção e a dos professores conseguida apurar através do questionário entregue, caracteriza-se como um líder integrador que se preocupa com as pessoas e o seu bem-estar assim como com o sucesso da escola. A escala utilizada no questionário teve como base a perspectiva de Blake e Mouton. Segundo o enquadramento teórico sobre esta perspectiva, o estilo integrador é o ideal para quem exerce funções de liderança pois coloca a ênfase tanto nas pessoas como na produção. É claro que a questão de produção não se coloca na escola neste termo mas sim como sucesso. Os bons resultados são para a escola o que a produção é para as empresas. E um bom líder, segundo esta perspectiva, deve ter em atenção as pessoas e as suas necessidades para que se sintam bem e possam rentabilizar ao máximo o seu contributo assim como se centrar no sucesso dos alunos e da escola.

Assim, e segundo os resultados obtidos, a directora desta escola que assume um papel de líder, é uma pessoa que reconhece e confia nas capacidades individuais dos seus colaboradores e tenta motivá-los a pôr essas suas competências ao serviço da organização. É democrática e fomenta a participação ouvindo todas as opiniões e com

todos a tentar chegar à melhor solução. Esforça-se para envolver toda a comunidade educativa na colaboração e participação de todos os projectos para que estes tenham uma projecção para o exterior dêem frutos. É preocupada em que o clima seja agradável e que se evitem os conflitos.

O clima existente na escola, e segundo os resultados de todos os docentes (incluindo a directora), é um clima com alguns traços autênticos ou seja, existem alguns traços de espírito de camaradagem, de credibilidade e confiança no líder, de uma comunicação aberta e franca, de oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, de equidade, de justiça e de conciliação entre o trabalho e a família. Como refere a directora na entrevista, “o clima tem fases” ou nas palavras da professora, “é um clima razoável”.

- Será o Projecto Educativo um meio de gestão estratégica do líder como facilitador dos processos de mudança e inovação?

A directora da escola assume a importância do projecto educativo e até lhe chama de “raiz” de todos os outros projectos e processos escolares. Identifica-o como um meio para a mudança e afirma que este projecto em vigor foi impulsionador de mudança e de inovação no sentido que introduziu uma temática nova na escola mas muito actual na sociedade: a questão ecológica. Através da mobilização de todos os recursos a escola passou a ser a primeira com o galardão da bandeira verde do projecto Eco-Escolas no concelho onde está inserida. É no projecto educativo que a directora pôs a sua ênfase na produção ou no sucesso, foi a maneira de projectar a escola para o exterior. Afirma também, na sua entrevista, que através da elaboração, da execução e avaliação do projecto educativo a escola, através dos docentes, passa por um processo de reflexão quer seja conscientemente ou não. Pois, como refere, essa reflexão, avaliação ou discussão de prioridades, estratégias ou metas é feita sem ser em reuniões formais, sendo muitas vezes feita em conversas de corredores ou na hora do lanche. Em relação à participação, parece evidente em todos os dados obtidos, que o projecto educativo nesta escola emerge de dentro para fora. A comunidade é convidada a participar nas actividades, e fá-lo frequentemente, mas não na elaboração e na definição das prioridades, metas e objectivos. À comunidade exterior à escola é dado a conhecer o

projecto e só depois se tenta motivá-los para a participação. Essa motivação parece ser estrategicamente bem-feita através de panfletos desdobráveis, palestras, exposições pois, segundo a entrevista da directora, a adesão ao projecto foi muito bem conseguida junto dos encarregados de educação.

Assim, e de uma maneira geral, pode-se dizer que a directora da escola, no papel de líder, tenta utilizar o projecto educativo como impulsionador de reflexão, mudança e progressiva inovação.

Após a obtenção das respostas para as questões iniciais do estudo, parece-nos importante reflectir sobre elas.

A escola actual é caracterizada por,

“no seu interior existir uma disputa ideológica, tensões entre pessoas e escalões, conflitos mais ou menos explícitos, poder mais ou menos camuflado, relações entre pessoas. Tudo o que se passa no interior da escola conforma uma cultura na qual se misturam diversas subculturas.”
(Guerra, 2002: 9).

A esta complexidade referida pelo autor, pensamos ser necessário incluir o factor de, cada vez mais, a escola se sentir pressionada a obter resultados: pelo Ministério da Educação / Secretaria Regional de Educação e Cultura, pelas Associações de Pais e pela sociedade em geral. Todo este turbilhão de inferências tem de ser gerido, todos os dias, pelo director da escola. Baseando-nos na investigação teórica apresentada no capítulo I, este deve ser a figura central do processo educacional dentro da escola que dirige. Ele deve ser um visionário para assumir uma missão que inspire o grupo. Deve ser um pensador que se comunique com eficiência e eficácia. Deve ter coragem para arriscar e ser capaz de criar um ambiente favorável. Deve ser sensível para usar o poder nas tomadas de decisão. Deve ser corajoso e assumir compromissos. A ele cabe assegurar que a escola realize a sua missão, animar e articular a comunidade educativa na execução do projecto educativo, incrementar a participação na acção pedagógico-administrativa, respeitar as pessoas e as suas opiniões.

Para isto, o director deverá consciencializar-se que sozinho não consegue resolver todos os problemas. Só compartilhando responsabilidades com os alunos, pais, professores,

funcionários, autarquias, esta difícil tarefa pode obter resultados positivos. Mas esta partilha de responsabilidades só concretizará na prática se à frente da escola estiver uma pessoa com características de líder. Pois se assim não for, as escolas correm o risco de passarem a um estado de anarquia e descontrolo.

Neste sentido, e sobre os resultados que obtivemos para as respostas às quais nos propusemos, podemos concluir que esta não será, certamente, o modelo de escola ideal (será que existe?), mas parece-nos ter uma base favorável para desenvolver um trabalho promissor com qualidade. Talvez seja interessante, para um próximo estudo, analisar os resultados escolares dos alunos e a avaliação dos pais e autarquia para alargar a percepção da qualidade, eficiência e eficácia da escola em questão.

Ao chegarmos à fase final deste estudo, e reflectindo sobre o seu percurso, identificámos algumas limitações que de alguma maneira podem ter influenciado. A principal limitação diz respeito ao tempo de que dispusemos para elaborar o questionário devido à ansiedade em entregá-lo na escola antes do ano lectivo acabar. Deste modo, utilizámos exercícios de auto-avaliação que com mais tempo teriam sido adaptados e reformulados para melhor se adaptarem à realidade. Outra limitação prende-se com o facto de a investigação ser realizada em paralelo com a actividade profissional. Actualmente ser educador/professor é ser psicólogo, pediatra, enfermeiro, administrativo e tantas outras funções que temos de assumir no acto de educar. Esta realidade faz-nos despende muito tempo se queremos fazer um trabalho com alguma qualidade e esse tempo tem de ser roubado muitas vezes à vida pessoal. Conciliar a vida profissional, pessoal e a de investigador não é tarefa fácil e gerir tudo isto é como estar numa grande encruzilhada e não saber muito bem por onde ir.

No entanto, e na nossa perspectiva o saldo final é muito positivo. Este trabalho proporcionou-nos uma profunda reflexão no âmbito da liderança e do projecto educativo e foi um momento de viragem na vida pessoal e profissional.

- Alves, J. (2003, 6ª ed.). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA;
- Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da comunidade europeia*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Barroso, J. (1992). *Fazer da Escola um Projecto*. In Canário, R. (Org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp.17-55). Lisboa: Educa;
- Barroso et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA;
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Barroso, J. (1994). *Do “projecto educativo” à planificação e gestão estratégica da escola*. NOESIS nº31. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Gradiva;
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas;
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA;
- Broch, M. e Cros, F. (1992). *Elaborar um projecto de escola: sim, mas como?*. In Canário, R. (Org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp.135-173). Lisboa: Educa;
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In Nóvoa, A. (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote;

-
- Canário, B. (1992). *Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo* In Canário, R. (Org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 109-134). Lisboa: Educa;
 - Canário, B. (1994). *Sugestões para o início da realização de um P.E.E.* NOESIS, nº31. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Canário, B. (1994). *O sentido da avaliação sobre o P.E.E.* NOESIS, nº31. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo;
 - Carmo, H. e Ferreira M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
 - Carvalho, A. e Diogo, F. (1994) *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento;
 - Chiavenato, I. (1994 – 3ª edição). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: Makron Books;
 - Chilardi, F e Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA;
 - Costa, A. (1994). *A importância da participação na escola e a construção do seu P.E.E.* NOESIS, nº31. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Costa, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Alfragide: Texto Editora;
 - Costa, J. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Políticas e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
 - Costa, et al (Org.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro;

- Costa, J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa et al. (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro;
- Costa, J. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro;
- Dinis, J. (2004). *Gestão de projectos: um factor de inovação e mudança organizacional*. Online www.ipa.univ.pt/Eventos/SI2004-II/SI2004-II.asp. consultado em 31 de Janeiro de 2008;
- Diogo, F. (1994). *Por um Projecto Educativo em Rede*. Porto: Edições ASA;
- Diogo e Ramos (2003). *A Liderança das escolas: Ficções e realidades. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia*. II Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional: A escola entre o estado e o mercado: o público e o privado na regulação da educação (pp. 405-428
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Online em <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/coord-pedagogico/revistas/gestao%20estrategica%20das%20escolas.pdf> consultado a 23 de Novembro de 2008;
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000). *Autonomia, projecto e liderança*. In Costa et al. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade;
- Fortin, M. (1996). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda;
- Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã. (1998). *Pensar a Escola, Construir projectos*. Rainho&Neves Lda – Santa Maria da Feira;

-
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA;
 - Gasstmann, A. et al. (2008) *Liderança*. Curitiba: Editora Camões;
 - Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teorias e Prática*. Oeiras: Celta Editora;
 - 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 – Braga;
 - Grade, L. (2008). *A Centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa: Edições Colibri;
 - Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA;
 - Guerra, M. (2002 2ªed). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA;
 - Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget
 - Lessard-Hébert, M. et al. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
 - Ferreira et al. (2003). *Manual de psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill;
 - Macedo, B. (1994). *A Construção do P.E.E.*. NOESIS, nº 31, 20-24, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Madeira, A. (1994). *Projecto Educativo e Desenvolvimento Local*, NOESIS, nº31, 34-37. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuídos*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educacion. Vol 4 nº 4e. online em <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm> consultado a 17 de Dezembro de 2008;

- Neves, J. (2001). *O processo de liderança*. In Ferreira et al. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Nóvoa, A. (org.). (1995 2ªed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote;
- Obin, J. (2007). *Améliorer la direction direction des établissements scolaires*. Rapport de base national (France) pour l' OCDE. Online em www.oecd.org/dataoecd/63/53/39487500.pdf consultado em 17 de Maio de 2008;
- Pinto e Martins. Tradução e adaptação de Yin, R. *Case Study Research: design and methods*". Online http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm. consultado em 25 de Fevereiro de 2008;
- Rego, A. e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade – Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Editora RH;
- Rocha, A. (1998). *Projecto Educativo de Escola – Administração participada e inovadora*. Edições ASA;
- Sarmiento. M. (2000). *A autonomia da escola: Políticas e Práticas*. Edições ASA;
- Scheerens, Jaap. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA;
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA;
- Silva, E. (2000). *Gestão estratégica e projecto educativo*. In Costa, Mendes e Ventura (Org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. (pp. 217-235). Universidade de Aveiro;

-
- Silva, M. (1994). *Projectos na Escola e o P.E.E (Projecto Educativo de Escola)*. NOESIS, nº31, 16-19. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional;
 - Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
 - Sousa, J. (?). *Globalização e diversidade: o papel do professor*, consultado a 15 de Setembro em <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/tribuna/6.pdf>;
 - Sousa, J. e Fino, C. (orgs). (2007). *A escola sob suspeita*. Porto: ASA Editores;
 - Stake, R.(1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata;
 - Teixeira, S. (2001). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill;
 - Torres, L. e Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação, nº 14, p. 77-99. Online http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502009000200006&script=sci_arttext consultado a 9 de Junho de 201
 - Quivy, R. e Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: gradiva;
 - Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com a garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA;
 - Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA;
 - Yin, R. (2004). *Case Study Methods*. Online em <http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>. retirado em 25 de Fevereiro de 2008.
 - Yin, R. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. S. Paulo: Bookman;

Referências Legislativas

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
(Lei de bases do sistema educativo)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
(Regime Jurídico da Autonomia das Escola)
- Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro
(Regulamento provisório dos conselhos pedagógicos)
- Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio
(Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)
- Despacho113/ME/93, de 1 de Junho
(Regulamento do sistema de incentivos à qualidade da educação)
- Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho
(Reordenamento da rede escolar através da associação e ou agrupamento de escolas)
- Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio
(Regime de Autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)