



**Universidade de
Aveiro
2012**

Departamento de Educação

**Ana Cristina Palpista
Amaral**

**O Diretor de Escola e as perceções dos
professores**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático, e co-orientada pela Doutora Patrícia Susana Pinho Castanheira, Investigadora de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus queridos pais, por tudo.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro
equiparada a professor adjunto da Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico do Porto

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Patrícia Susana Pinho Castanheira
bolseira de pós-doutoramento da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Jorge Adelino Costa, gostaria de agradecer o seu voto de confiança, o seu rigor científico e a sua disponibilidade na elaboração desta dissertação.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, o enorme incentivo e permanente disponibilidade da Professora Patrícia Castanheira na orientação do mesmo.

Ao diretor da escola agradeço a abertura e colaboração demonstradas, que me permitiram realizar este trabalho, bem como a todos os professores envolvidos no mesmo.

Os meus agradecimentos vão também para os meus familiares mais próximos: ao meu irmão, cunhada-irmã, sobrinhos, à Célia e ao Vítor Luís que sempre me apoiaram e que me ajudaram a enfrentar todos os desafios e obstáculos.

Um sentido e enorme agradecimento às minhas tias, Branca e Dília, sem elas não conseguiria tanto.

À Dr^a Maria Paula quero agradecer a força e o enorme incentivo para que eu me inscrevesse no mestrado.

Aos meus amigos Paula Vasconcelos, Marisa, Rosa Paula, Ana Maria Leão, Catarina Rodrigues, Laura Picado quero agradecer toda a força, apoio, enorme paciência e amizade...obrigada por tudo.

Um agradecimento muito especial ao Vítor, pela força, pelo incentivo constante, pelo carinho e enorme paciência para me ouvir nos momentos mais difíceis, ao longo deste percurso.

A todos, o meu muito obrigada.

palavras-chave

escola, diretor, percepção, liderança, professores

resumo

O Decreto-Lei nº75/2008 alterou o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas, e introduziu um órgão unipessoal – o diretor – principal responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Dada a importância crescente do cargo de diretor enquanto líder máximo da organização educativa surgiu como uma das questões orientadoras deste trabalho saber quais as percepções que os professores têm do diretor.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, através do estudo de caso numa escola básica, com a realização de uma entrevista ao diretor e a aplicação de um questionário aos professores.

Optámos por organizar a análise dos dados seguindo as dimensões - *clima de escola, liderança e gestão escolar, desenvolvimento do currículo, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão dos alunos, relação com os pais e com a comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões.*

Após a análise dos resultados obtidos, foi possível identificar um conjunto de comportamentos que evidenciam a importância do papel do líder na gestão e liderança da escola pública portuguesa, bem como, de um modo geral, sintonia entre as opiniões do diretor e as percepções dos professores.

keywords

school, director, perception, leadership, teachers

abstract

Decree-Law no. 75/2008 amended the legal autonomy, administration and management of public schools Portuguese, and introduced a person body - the director - primarily responsible for the administrative, financial and pedagogical.

Given the increasing importance of the post of director as maximum leader of the educational organization has emerged as one of the guiding questions of this study to know which teachers have perceptions director.

The methodology was aqualitativa through case study in elementary school, with the completion of an interview with the director and a questionnaire to teachers.

We have chosen to organize the data analysis following dimensions - *school climate, school leadership and management, curriculum development, people management, administration and financial management, student management, relationship with parents and the community, problem solving and decision making.*

After analyzing the results, it was possible to identify a set of behaviors that show the importance of the role of leader in the management and leadership of the Portuguese public schools, and, in general, harmony between the views of the director and the teachers' perceptions.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	7
2. A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL: O DIRETOR DE ESCOLA	10
2.1. Direção e Gestão das escolas após o 25 de abril de 1974.....	10
2.2. Do 25 de abril de 1974 até à LBSE - Lei nº 46/86, de 14 de outubro	10
2.3. Da LBSE até ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.....	14
2.4. A situação atual - o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril	16
3. O DIRETOR DE ESCOLA – funções e competências	18
3.1. O Diretor: traços organizacionais e políticos	19
4. A LIDERANÇA	24
4.1. O conceito de liderança.....	24
4.2. Liderança nas organizações educativas	26
4.3. Liderança e gestão - o diretor de escola.....	29
Parte II	35
ESTUDO EMPÍRICO	35
5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
5.1. Opções metodológicas e questões de investigação	37
5.2. O método: estudo de caso	39
5.3. As técnicas de recolha e análise de informação	41
5.3.1. Entrevista	41
5.3.2. Inquérito por questionário	44
5.4. As técnicas de tratamento de informação	45
6. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS INQUIRIDOS	47
6.1. Estrutura organizacional da escola.....	48
6.1.1. Caracterização do diretor	49
6.1.2. Caracterização dos inquiridos	49
7. ANÁLISE DOS DADOS	54
7.1. Apreciação global do desempenho do diretor de escola.....	54
7.1.1. Clima de escola.....	56
7.1.2. Liderança e gestão escolar	58
7.1.3. Desenvolvimento do currículo	61
7.1.4. Gestão das pessoas	63

7.1.5. Administração e gestão financeira.....	65
7.1.6. Gestão dos alunos	67
7.1.7. Desenvolvimento profissional e formação contínua	69
7.1.8. Relações com os pais e com a comunidade	72
7.1.9. Resolução de problemas e tomada de decisões.....	75
7.2. Síntese apreciativa	77
Conclusões	79
Bibliografia	83
Legislação consultada.....	86
ANEXOS	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Liderança versus Gestão (Adaptado de Everard, Morris e Wilson, 2004, por Castanheira, 2010: 60)	31
Quadro 2. Caracterização dos respondentes	50
Quadro 3. Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	56
Quadro 4. Liderança e gestão escolar: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	59
Quadro 5. Desenvolvimento do currículo: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	61
Quadro 6. Gestão das pessoas: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	63
Quadro 7. Administração e gestão financeira: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	65
Quadro 8. Gestão dos alunos: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	67
Quadro 9. Desenvolvimento profissional e formação contínua: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	70
Quadro 10. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao diretor.....	72
Quadro 11. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao diretor	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Género dos docentes inquiridos	50
Gráfico 2. Idade dos docentes inquiridos	51
Gráfico 3. Tempo de serviço na escola dos docentes inquiridos.....	51
Gráfico 4. Tempo total de serviço dos docentes inquiridos	52
Gráfico 5. Situação profissional dos docentes inquiridos.....	52
Gráfico 6. Cargos desempenhados atualmente	53

INTRODUÇÃO

A alteração ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão, introduzida com o D.L. nº 75/2008, de 22 de abril, pretendeu "reforçar as lideranças das escolas", na medida em que cria a figura do diretor, configurando um órgão unipessoal, responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica.

A publicação deste decreto-lei, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos, foi justificada pela necessidade de se realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas públicas e na própria filosofia de poder interno que lhe está subjacente, sobretudo dos professores, que se mantinha praticamente inalterada nos seus pressupostos básicos desde os anos setenta, refletindo princípios considerados como herança da revolução de abril de 1974. Segundo Silva, esta alteração tem provocado algumas ruturas, em relação ao figurino dominante pós revolução de 1974 (2010:1). O reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, não sendo uma solução completamente nova, poderá vir a ser uma alternativa a um certo "*comunitarismo corporativo*" que se tem vindo a instalar entre os docentes.

Por seu turno, na opinião de Bexiga o D.L. nº 75/2008, de 22 de abril, veio "contribuir para a alteração do paradigma da Administração, Direcção, e Gestão das escolas portuguesas, sendo o culminar de algumas alterações menos claras que já outros normativos tinham começado a preconizar" (Bexiga, 2010: 336).

Segundo este autor, o "emergir do director como o líder solitário e poderoso da escola de hoje vem modificar a forma de encarar a liderança das escolas e o seu modelo de funcionamento, pois arrasta consigo uma maior verticalização da gestão interna, um poder muito mais concentrado e um clima de escola menos participativo e nada colegial, ao contrário do que vinha acontecendo nas últimas três décadas" (idem).

A importância crescente que é dada ao diretor de escola, os diferentes papéis por ele desempenhados, enquanto líder máximo da organização tornou-se o primeiro passo para ser nossa intenção, investigar de que forma é que o seu papel é visto pelos professores, numa determinada escola.

Sabemos que muitos autores fazem depender a eficácia e a eficiência da escola da qualidade da sua liderança. Por outro lado, numa época de constantes alterações das políticas educativas, quisemos saber o que pensam os professores do seu diretor, figura central no processo de mudança da escola.

Esta circunstância, aliada à nossa motivação pessoal, impunha-se fundamental na escolha do tema da dissertação, procurando deste modo alcançar uma melhor compreensão sobre esta temática.

Neste sentido, focámos a nossa atenção no diretor de escola e nas perceções dos professores.

Questão principal de investigação

Qual(s) a(s) perceção(s) que os professores da escola da “Praia” têm sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos pelo diretor de escola?

Desde logo, esta questão permitiu-nos definir as seguintes subquestões para a nossa investigação:

- Os professores percecionam o diretor como “um colega”?;
- Os professores têm dificuldade em aceitar o diretor como decisor?;
- Os professores têm dificuldade em aceitar o diretor como seu superior hierárquico?;
- Os professores percecionam o diretor como um “líder profissional” revendo-se nos seus conselhos e orientações?.

Estratégias e opções metodológicas

Optámos pelo método que nos pareceu mais adequado: o *estudo de caso*, de natureza qualitativa. Servimo-nos da realização de questionários, entrevista e da análise documental. São diferentes técnicas de recolha de informação, mas complementares, que nos permitirão responder às questões de investigação.

Organização do trabalho

Visando uma melhor compreensão e aprofundamento da questão de partida, iniciamos o trabalho com a presente introdução, onde explicitamos a pertinência do tema e a estrutura do estudo.

Na primeira parte do nosso trabalho, "Enquadramento teórico", abordamos no primeiro ponto, a questão das organizações, especificando a organização escolar. No segundo ponto, efetuamos uma breve caracterização e contextualização das diferentes fases por que passou a administração e gestão escolar desde o 25 de abril de 1974, concretamente sobre os órgãos de topo das escolas, até à figura do atual diretor, imposta pelo D.L. nº 75/2008, de 22 de abril, dando mais ênfase a este órgão de gestão. Já no terceiro ponto, abordamos o conceito de liderança, na sua complexidade e polissemia e a ligação deste à organização educativa. Na segunda parte, apresentamos os aspetos de carácter metodológico. Assim, começamos por descrever e justificar a metodologia adotada na investigação, fazendo de seguida uma breve caracterização do contexto em que se insere o nosso estudo. Posteriormente é feita a apresentação, análise e discussão dos dados. Terminamos com as conclusões onde refletiremos sobre o estudo que desenvolvemos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pretendemos, neste primeiro ponto, efetuar uma breve análise sobre a escola como organização, que nos possibilite entender a especificidade da organização educativa e que, de modo visível, sirva os intuits e objetivos do nosso estudo.

1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A escola adota um forte significado na sociedade atual na medida em que é responsável pela formação e educação dos jovens. Como afirma Azevedo (2003: 82), uma escola é uma “instituição muito peculiar, que lida com pessoas e com relações humanas, que se baseia em actividades de ensino e de aprendizagem, recortadas sobre comportamentos e actividades humanas, e cujo desempenho social se traduz em criar boas condições para que cada aluno aprenda, progrida e se desenvolva, num ambiente de trabalho e optimismo permanentes”.

Ao longo dos tempos, mesmo sob a influência das circunstâncias históricas e das pressões da sociedade onde se insere, a escola tem procurado “abrir-se” a novos desafios. Considerada por vários autores uma organização específica, tem apresentado inúmeras definições, que decorrem por vezes das várias interpretações sobre a sua realidade.

Para Lima (2006: 7), “a escola tem que ser entendida e apercebida como um objecto de estudo polifacetado, evidenciando uma crescente complexidade”.

Para se procurar definir escola como organização, Costa (1996: 10) coloca-nos perante uma tarefa simultaneamente “simples” e “complexa” conforme se trate de restringir a nossa escolha a uma das várias definições existentes ou à procura de uma definição consensual entre diferentes perspectivas e autores.

Este autor (ibidem: 12) alerta ainda para a “pluralidade de perspectivas organizacionais que podem enquadrar o conceito e destaca que a definição de organização pode ainda assumir conotações diferenciadas de acordo com a teoria que a sustenta”. Segundo ele, não existe uma definição objetiva de organização mas inúmeras noções que refletem as teorias organizacionais que as suportam: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como cultura e por último a escola como anarquia organizada (idem).

Em sentido mais específico, apresentamos a definição de Etzioni que considera as organizações “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente

construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (Etzioni, 1984: 64).

Segundo Costa (1996: 12) e Lima (1998: 48), o estudo da escola como uma organização retoma muitas das características próprias das organizações, nomeadamente, o facto de esta ser uma “unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho” - entre outros elementos relacionados com objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc.

Destacamos, no entanto, a diferenciação feita por Greenfield ao considerar a escola uma organização educativa e não apenas uma organização. O autor aponta três razões distintas: os trabalhadores serem altamente especializados, a maioria licenciados, o que não acontece em muitas organizações; as ameaças constantes à estabilidade, cada vez mais as escolas têm alunos de diferentes culturas, nacionalidades, etnias, interesses; e o carácter moral, visto ser a Escola a responsável pela educação dos jovens (Greenfield, 1995, citado por Castanheira, 2007).

Segundo Torres, a *peculiaridade* da escola como organização deve-se a aspetos que a marcaram ao longo dos tempos tais como: “a centralização do sistema educativo, o controlo político, administrativo e burocrático; a ausência (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma efectiva direcção organizacionalmente localizada e à especificidade dos seus objectivos centralmente definidos” (Torres, 1997: 89).

De acordo com Ventura, as organizações são “conjuntos de pessoas que, num meio ambiente, realizam tarefas de forma desejavelmente articulada e controlada, mobilizando eficazmente recursos sob a orientação de uma liderança unipessoal ou colegial, para atingir determinados objectivos” (2008: 1).

Como se pode verificar pelo que anteriormente referimos encontramos várias considerações sobre a escola enquanto organização. Como refere Azevedo, “é uma tarefa que pode ser percorrida de modos diversos, pois não existe um modo único de ler as organizações escolares” (Azevedo, 2003: 11).

Assim, não perdendo de vista o caráter singular da organização educativa, esclarecemos que as leituras que fizemos não são exaustivas face à diversidade de autores de referência que se debruçam sobre os conceitos em discussão (já que essa seria uma pretensão desmedida para a abrangência deste trabalho).

Pretendemos compreender o papel do líder da organização escolar e procurar apreender qual é a percepção dos docentes sobre o seu desempenho.

2. A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL: O DIRETOR DE ESCOLA

2.1. Direção e Gestão das escolas após o 25 de abril de 1974

A breve resenha histórica que se segue procura, de uma forma sucinta, assinalar algumas das características e contextos mais relevantes por que passou a administração e gestão escolar desde o 25 de abril de 1974 em Portugal. Apesar de o nosso foco de atenção ser o Diretor, faremos referência aos órgãos de topo das escolas, até à atual figura do Diretor, imposta pelo D.L. nº 75/2008, de 22 de abril. Também, não é nossa intenção explorar estas questões de forma exaustiva, interessando-nos, fundamentalmente, perceber, de uma forma geral, quais os modelos adotados nos órgãos de topo das escolas desde o período que se seguiu à revolução do 25 de abril de 1974, com especial destaque para a situação atual, desde 2008.

2.2. Do 25 de abril de 1974 até à LBSE - Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Antes de nos centrarmos no período pós 25 de abril de 1974, parece-nos oportuno referir que a administração e gestão dos liceus durante todo o “Estado Novo” se centralizou no modelo unipessoal, na figura do Reitor, desempenhando este um papel central sob a alçada do Governo, cabendo-lhe a implementação da política decidida ao nível governamental, não havendo lugar a intervenção por parte dos diferentes agentes educativos. Os reitores e os diretores passam a ser “comissários do Estado junto das escolas” uma vez que cabia ao Estado a escolha e respetiva nomeação daqueles. Assim, garantiam a aplicação e difusão das determinações da Tutela.¹

¹ Em 1930, Cordeiro Ramos, por decreto de 22 de abril, mandou cessar as funções de todos os reitores e vice-reitores em serviço nos liceus e informou que, a partir daí, as nomeações para esses cargos seriam feitas por escolha exclusiva do Governo, recairiam sobre professores efetivos e quem fosse escolhido seria obrigado a desempenhar o cargo por cinco anos. Daí para a frente, após essas nomeações foi dada liberdade aos reitores para escolherem os “seus colaboradores” para dar aulas e educar a mocidade. Nesse decreto o Ministro refere que cabe ao ministério autorizar a aplicação de penas aos professores, com base no regulamento aprovado, caso o docente prejudicasse o ensino que professava (Bexiga, 2009: 31).

Como referem Ventura, Costa e Castanheira, nas escolas “existia um fortíssimo centralismo burocrático e um controlo apertado no que diz respeito ao currículo, à gestão de professores e dos alunos assim como do próprio processo de ensino-aprendizagem. O sistema escolar era entendido como um meio do regime exercer o seu controlo político e ideológico e estrategicamente utilizado para a propagação dos valores do regime: Deus, Pátria e Família” (2006: 128).

Formosinho e Machado referem que “toda a organização pedagógica e administrativa da escola do Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma *educação nacional*”. Os autores avançam, ainda, que embora o “Estado Novo tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como estado educador, a quem incumbia o controlo e organização do currículo académico, dos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (2000a: 32).

Depois de inúmeros acontecimentos sociais e políticos terem ocorrido e da impossibilidade de os descrevermos, ainda antes de abril de 74, não podemos, contudo, deixar de fazer referência ao período de governação de Veiga Simão. A “Reforma Veiga Simão”, numa época marcada pela liberalização do regime, marca a rutura com o período anterior, e garante alguma mudança, com as propostas de remodelação do sistema global de ensino. A política educativa de Veiga Simão estabelecia que, se pretendêssemos competir com outros países europeus, era necessário desenvolver a educação de massas, e não apenas de elites, assumindo que a “educação era o elemento primário e dinâmico para o progresso e desenvolvimento do país” (Bexiga, 2009: 34).

Esta e outras ideias criadas pelo professor Veiga Simão foram consagradas na Lei de Bases aprovada e publicada em 1973, Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que, para a época, representava um passo extremamente importante para a modernização e a abertura do sistema educativo português. Esta lei não chegou a entrar em vigor, mas, pela contestação que permitiu, lançou o rumo para novas reformas. Foi no desenrolar desta reforma, que se deu a revolução de abril de 1974.

Logo após o 25 de abril de 1974, alguns exageros foram cometidos, “a maior parte dos reitores foi repudiada pelos professores, pessoal não-docente e alunos, foi verdadeiramente um período de autonomia, operando-se em muitas escolas um período de autogestão. Através de processos de mobilização, participação e ativismo afrontaram-se os poderes centrais, transformando, ainda que transitoriamente, as periferias em centros de decisão” (Lima, 2006: 10). Nalguns casos, como refere Lima, “esta deslocação do poder não foi operada por iniciativa da administração, nem como consequência de um projeto de descentralização política e administrativa da educação [...] não foi sequer uma delegação ou devolução de poderes, foi sim uma apropriação de poderes de decisão” (1992: 232).

Perante a tensão instalada para se operar a mudança surgiu o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, que atribuiu às *comissões de gestão*, compostas por professores, alunos e pessoal auxiliar, as mesmas funções que tinham os órgãos de gestão no anterior regime, tendo que ser escolhido um presidente de entre os docentes que “assegurarão a execução das deliberações coletivamente tomadas” (Lima, 1992: 233).

Os reitores e os diretores foram assim substituídos por *comissões de gestão* constituídas por professores, estudantes e funcionários; o poder encontrava-se dentro das escolas.

Surge, então, o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que estabelecia a “gestão democrática” da escola, num contexto de consolidação da democracia representativa, em que a participação e a eleição tinham como intervenientes os membros da comunidade escolar. De acordo com este decreto, as escolas passaram a ter três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo passa a ser constituído por três ou cinco docentes, dois representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não docente. São criados os cargos de presidente, vice-presidente (docentes profissionalizados) e secretário, de entre o pessoal docente. Todos os membros eram eleitos pelos pares (Ventura, Costa e Castanheira, 2006: 129).

Segundo Lima (1999), o período da revolução foi “um dos poucos períodos da história da educação, senão o único, em termos gerais, em que foi possível identificar *práticas*

autogestionárias”. Também Cortesão refere que os anos setenta, após a revolução de abril, “são marcados pelas políticas de fomento da liberdade e democracia e por sua vez as escolas são entendidas como locais privilegiados de promoção dessas mesmas ideologias”, que a “escola reflectia os acontecimentos do campo político” (1981: 122).

A década de oitenta ficou assinalada por uma política descentralizadora, “pelas práticas de centralização desconcentrada e pelos discursos à volta da democracia representativa e participada” (Formosinho e Machado, 1998: 104). Nos planos político e económico, ficou ainda marcada pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Teodoro salienta que a integração na Comunidade Europeia acentuou a “participação em projectos, redes e formas de interacção transnacional que favoreceram a afirmação de linguagens de pensamento comuns” (Teodoro, 2001: 146).

A década de 80 ficou conhecida, do ponto de vista educativo, pela Reforma do Sistema Educativo levada a cabo pelos Ministros João de Deus Pinheiro e Roberto Carneiro, cujo arranque coincide com a promulgação, por parte do Governo, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a qual, segundo Ventura, Costa e Castanheira: defende uma maior autonomia das escolas, defende a descentralização das decisões e procedimentos, proclama um maior envolvimento da comunidade, continua a apoiar o modelo de gestão colegial e reconhece a necessidade de formação específica para a gestão educacional (2006: 129). Resultantes da aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (art.º 8º e 9º), surgem mudanças ao nível da estrutura curricular e tipologia organizacional para o ensino básico e secundário. O ensino básico passou a ser visto numa sequencialidade progressiva de três ciclos. A aposta no ensino profissionalizante e técnico tornou-se prioritária, como forma de garantir respostas mais eficazes aos desafios tecnológicos que se impunham na época.

De realçar, que muito embora o seu tempo de vigência fosse inicialmente de dez anos, apesar dos inúmeros governos, ministros de diferentes quadrantes políticos, esta lei, não obstante as suas alterações pontuais, não foi (até ao momento) objeto de substituição. A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) veio completar, assim, a fase de normalização do sistema, iniciada em 1976, marcada, essencialmente, pela recuperação estatal do poder e controlo do sistema educativo.

Em 1989, o Ministro Roberto Carneiro faz aprovar o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, uma das leis mais importantes nas novas políticas da educação, propondo mudar “a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”, como podemos ler no seu preâmbulo. Está patente “a clara intenção de a Administração Educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas” (Formosinho e Machado, 2000b: 45).

2.3. Da LBSE até ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Em 1991, com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 maio, assistiu-se mais uma vez a uma tentativa para alterar de novo a gestão escolar em Portugal. Esta legislação apresentou grandes alterações em relação ao modelo de gestão democrática até então em vigor, veio permitir que emergissem novas formas de organização e administração das escolas, sem contudo abolir aquelas que já existiam. Passou a existir um diretor executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal – em lugar de um conselho executivo. Este diretor executivo seria recrutado pelo conselho de escola (órgão colegial) através de um concurso público. O conselho de escola seria composto por professores (até 50% dos membros), pessoal não-docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade. Este seria o órgão responsável pela orientação das atividades da escola, pela eleição, renovação ou destituição do diretor. A administração da escola ou área escolar seria então assegurada por um órgão de direção (o conselho da área escolar) e por um órgão de gestão (diretor executivo), para além do conselho pedagógico e conselho administrativo. As áreas escolares eram constituídas pela associação de várias escolas do 1º ciclo e jardins de infância, sendo uma delas a sede, e as restantes, núcleos, os quais poderiam ter um coordenador quando tivessem três ou mais docentes.

Segundo este diploma era estabelecida uma “separação entre aquelas que eram funções de direção, da responsabilidade do conselho de escola e aquelas que eram funções de administração e gestão atribuídas ao director” (Barroso, 1995: 42). De acordo com Barroso (1995: 42), em todo o modelo é feita uma clara distinção entre

“direcção” (predominantemente política, seleccionando valores e orientações) e “gestão” (predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e implementação).

De salientar que este regime “nunca chegou a passar da fase experimental visto que só foi implementado em cinquenta escolas. No entanto, foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão” (Ventura, Costa e Castanheira, 2006: 130). Lima refere, ainda, que quer o “Decreto-Lei nº 43/89 (regime jurídico de autonomia das escolas), quer o Decreto-Lei nº 172/91 (regime de direcção, administração e gestão das escolas) tiveram pouco impacto pois o quadro político-institucional era profundamente contraditório” (Lima, 2004: 12).

Desde 1998, as escolas públicas portuguesas depararam-se com a regulamentação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que veio implementar a autonomia no processo de gestão das escolas. Este diploma previa a existência de quatro órgãos de administração e gestão: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

A assembleia seria o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola, sendo constituída por vários intervenientes e interessados na ação educativa da escola, era o cume da estrutura organizacional. Segundo Ventura, Costa e Castanheira, a assembleia “pretende ser um órgão em que se assegurem os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere” (2006: 131). Seria um órgão colegial que integrava todos os elementos relacionados com a ação educativa da escola. O presidente era eleito pelos membros da assembleia, tendo que ser docente da escola.

O conselho executivo ou diretor seria o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Pelo facto de “as escolas poderem optar por um destes perfis de gestão (o colegial ou o unipessoal) de acordo com o seu regulamento interno, esta legislação é o

reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas. É que, na prática, menos de um por cento das escolas optam por um diretor executivo. A maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um conselho executivo” (ibidem, 2006: 131). Os membros do conselho executivo ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente, mantendo-se assim a gestão num conjunto de professores (um presidente e dois vice-presidentes).

2.4. A situação atual - o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Segundo Lima, apesar da “gestão democrática das escolas” continuar consagrada como referente normativo, “os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização, aproximando-se do universo semântico típico da esfera económico-empresarial” (Lima, 2009: 241).

A publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - vem apresentar uma estrutura na partilha de poder e distribuição de competências entre os diferentes órgãos de direção, administração e gestão das escolas.

No entanto, da leitura do preâmbulo do referido decreto-lei, parece haver a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, fixando-se em três objetivos. O primeiro “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008). Surge assim o conselho geral, novo órgão de direcção estratégica, que tem a representação do pessoal docente e não

docente, os pais e encarregados de educação, dos alunos no caso dos adultos e ensino secundário, as autarquias e a comunidade local podendo estar representadas instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Cabe a este órgão colegial a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades) ” (Decreto-Lei nº 75/2008: art. 11º). É ainda confiada a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor. O segundo procura reforçar as lideranças nas escolas, impondo-se como necessidade “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008: art. 18º). É assim criado o cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um determinado número de adjuntos (consoante o número de alunos), instituindo um órgão unipessoal. É-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, acumulando as funções de presidente do conselho pedagógico e administrativo. Deve ser recrutado de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificado para o exercício das funções pela formação adquirida ou pela experiência na administração e gestão escolar. Para reforçar a sua liderança, melhorar a eficácia, mas também mais responsabilidade, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares. O terceiro objetivo corresponde ao reforço da autonomia das escolas. Pretende-se reforçar a autonomia das escolas conferindo maior capacidade de intervenção ao diretor regulada pelo regime de avaliação e de prestação de contas, pois “a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. A prestação de contas é feita de forma mais imediata pela “participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director, e por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa” (Decreto-Lei nº 75/2008: art. 8º).

3. O DIRETOR DE ESCOLA – FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS

De acordo com o art. 18º, do Decreto-Lei nº 75/2008, o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa financeira e patrimonial sendo coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos². Este é eleito pelo conselho geral após a realização de um procedimento concursal em que podem ser opositores a este concurso docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. A qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar pode ser satisfeita desde que os docentes sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas *b)* e *c)* do n.º 1 do art. 56º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de diretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo, ou membro do conselho diretivo, ou ainda possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo. Compete ao diretor, depois de ser elaborado e ouvido o conselho pedagógico, submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo, as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 20º).

É ainda da sua competência definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral, superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários, distribuir

² O número de adjuntos é fixado em função das dimensões do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa (níveis de ensino, ciclos de ensino e tipologias de cursos lecionados (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 19º).

o serviço docente e não docente, proceder à avaliação de desempenho docente, proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, exercer poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente, dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, gerir as instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos. Cabe ainda ao diretor representar a escola, estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação com outras escolas, instituições de formação, autarquias e coletividades. O diretor é ainda por inerência presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo.

Este diploma, segundo Lima, consagra um modelo gerencialista, suportado por novas correntes de gestão e recomendações de importantes organizações internacionais em que o líder unipessoal é sinónimo de eficácia (2009: 248).

3.1. O Diretor: traços organizacionais e políticos

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, foi justificada pela necessidade de se realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas públicas e na própria filosofia de poder interno que lhe está subjacente, sobretudo dos professores, que se mantinha praticamente inalterada nos seus pressupostos básicos desde os anos setenta, refletindo princípios considerados como herança da revolução de abril de 1974. Contudo, Lima (2009: 248) defende que o diploma insiste numa “concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo pivot, em termos internos, é o director”. Refere ainda que colegialidade, democraticidade e participação na organização escolar, embora indispensáveis a uma governação democrática e à realização substantiva da autonomia da escola, revelaram-se contudo insuficientes. Exigia-se que, para além daqueles elementos e de uma visão insular e procedimentalista sobre a sua natureza, uma política educativa comprometida com a descentralização democrática e com a construção de um sistema de administração escolar de características policêntricas (Lima, 2010: 49).

Com este diploma, após mais de três décadas de conceção colegial, em que a direção das escolas portuguesas era assumida por órgãos eleitos democraticamente, procura-se *“reforçar as lideranças das escolas”*, tendo sido criado o cargo de diretor, órgão unipessoal, em contraste com o que se tornou a regra desde a restauração da democracia (Silva, 2009; Silva, 2010).

O diálogo mais direcionado para um rosto, os contactos mais estreitos e, quando necessário, menos dependentes da mediação administrativa central e das direções regionais, o discurso político mais responsabilizante daqueles atores escolares, foi criando uma prática, um discurso e um ambiente que indiciavam a emergência da figura do diretor (Lima, 2010: 56).

Para Silva, o reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, não sendo uma solução completamente nova, pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo que se tem vindo a instalar entre os docentes, que entre si se têm visto, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder do diretor (Silva, 2010: 8). Ainda segundo este autor, esta nova forma de encarar o primeiro representante de cada estabelecimento de ensino pode gerar consequências perversas, seja por a própria Administração Educativa cair na tentação de os considerar como executores de legislação e normativos, seja por eles próprios se deixarem cair na armadilha do autoritarismo e do isolacionismo, e em vez de estimularem o trabalho colaborativo e o empenho dos docentes façam com que estiolem as iniciativas mais arrojadas e os profissionais mais competentes (Id Ibid).

Mais do que uma solução aponta-se sobretudo, no parecer de Lima, “para a contraditória condição de diretor, por um lado a de sujeito que concentra novos poderes sobre os subordinados na organização, reforçando, desse modo as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal, mas por outro lado e simultaneamente, a de objeto de um mais profundo processo de subordinação e dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, todas as pressões políticas e administrativas, e, a quem, enquanto primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do

serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Lima, 2010: 48).

O fenómeno de reificação das escolas destaca a imagem do novo líder, simultaneamente reforçado no discurso político e tomada por este como interlocutor privilegiado e legítimo, embora, na prática da administração possa ser tratado com um subordinado administrativo e, por essa via, despolidizado (Lima, 2010: 56).

Ainda segundo Lima, este pensamento e as mudanças normativas e estruturais vieram a confirmar-se com a aprovação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Em sua opinião, o referido decreto vem “consagrar um director mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração, até porque mais insular e à margem da dinâmica colegial do anterior conselho executivo” (2010: 57). “Um director potencialmente mais forte para *dentro*, mas mais fraco para *fora*, uma espécie de “elo-de-ligação” simultaneamente mais poderoso e mais subordinado, concentrando sobre si mais atribuições e competências no plano do funcionamento da organização e da supervisão da execução das políticas educativas centrais, embora ao mesmo tempo concentrando sobre si todas as atenções da administração central, num estatuto de grande ambiguidade” (idem).

Na esteira de Lima, o diretor, emergido do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, é “uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança forte e boa, capaz de ser aceite como o “rostro” da escola” (Lima, 2010: 57).

Para Barroso, existem muitos diretores que vivem, hoje, uma espécie de *esquizofrenia funcional* na tentativa de satisfazerem imposições contraditórias vindas da administração ou de conciliarem a obediência às diretivas das autoridades governamentais com a diversidade dos contextos em que atuam. Outros adotam uma “atitude mais pragmática, abandonando, muitas vezes, os ideais de autonomia que estiveram na base dos seus projetos de candidatura e rendem-se ao cumprimento estrito das “ordens superiores” (2010: 20). Outros, ainda, praticam uma espécie de “pragmatismo estratégico” que se traduz numa “gestão em função da conjuntura,

alternando cedências com resistências, acomodação com transformação, procurando salvaguardar uma ação política local sem se submeterem totalmente às diretivas centralizadoras” (idem). Para o autor, quer nuns ou noutros casos os “limiares da acção dos directores são balizados pelo pragmatismo do que funciona e pela utopia do desejo, entre a imitação e a criação, entre a repetição e a reflexão, entre a transformação e a mudança, entre os constrangimentos e as oportunidades. Por isso é que não existem receitas, nem heróis solitários” (Barroso, 2011: 21),

Na opinião de Barroso, a figura do diretor é “uma espécie de super-herói que, estribado nas “boas práticas”, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas. Esta figura de diretor não tem em conta a complexidade da sua situação de trabalho e os dilemas com que se vê confrontado, no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” (2010: 20).

O referido autor, quando faz referência ao funcionamento da escola pública, identifica a “hibridéz”, como uma das principais características dos atuais modos de regulação das políticas educativas.

A escola pública, durante grande parte do século passado, foi objeto de uma regulação de tipo burocrático-profissional, em que o diretor exercia as suas funções, simultaneamente, enquanto representante do Estado, e enquanto representante do corpo docente. Ao Estado ia buscar a sua autoridade, aos docentes ia buscar a sua legitimidade. A escola era vista, por um lado, como “um serviço do Estado”, mediatizada através do diretor da escola, cuja principal função era fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos; e, por outro como uma “organização profissional”, com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, e onde o diretor exercia as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central.

Nos últimos anos, surgiu como alternativa um outro tipo de regulação, a regulação pós-burocrática. Este modo de regulação caracteriza-se sobretudo por não se basear na legitimidade da racionalidade e da lei. “A valorização dos resultados, a busca da eficácia são privilegiadas (...) o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis, (...) além de que, os modos de coordenação e de controlo criados para

orientar as condutas dos diversos actores, já não se baseiam exclusivamente no controlo de conformidade dos actos às regras e procedimentos, nem na estandardização das normas e na autonomia profissional do professor como acontecia com o sistema burocrático-profissional” (Maroy, 2006: 54, citado por Barroso, 2010: 13).

Segundo Lima, o gerencialismo, apresentado como uma alternativa, tem-se vindo a revelar como um fenómeno de mais gestão para menos democracia, que levado ao exagero resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, que o autor apelida de hiperburocracia (Lima, 2010: 53).

4. A LIDERANÇA

4.1. O conceito de liderança

Neste ponto, pretendemos abordar o conceito de liderança, de modo geral, por nos parecer fundamental o papel da liderança nas organizações educativas e também na investigação em causa neste trabalho.

Pretendemos debruçarmo-nos sobre as várias interpretações que esta temática tem suscitado no último século aos especialistas das ciências da organização assim como ressaltar a especificidade da ação da liderança, na escola.

"Existem quase tantas definições de liderança quanto o número de pessoas que tentaram definir o conceito"

(Bass,1990)

A liderança é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições. É frequente dizer-se que existem tantas definições de liderança como os autores que a ela se referem.

Para Castanheira e Costa, as diversas teorias que podemos encontrar sobre liderança e as diversas abordagens sobre este conceito são o resultado das "diferentes abordagens e das múltiplas perspectivas tomadas ao longo do século" (Castanheira e Costa, 2007: 142). "A maioria das definições de liderança tende a apresentá-la como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objectivos" (Bryman, 1996: 276, citado por Costa, 2000). Este autor refere ainda que na maioria das definições de liderança estão presentes três conceitos: influência, grupo e objectivo (ibidem: 276).

De acordo com Yukl (1989), é o modo como "determinado membro de um grupo se coloca face aos outros exercendo influência que determina a liderança, sendo que a pessoa que exerce a influência sobre os restantes membros do grupo é o líder e os outros são os liderados" (citado por Castanheira, 2010: 52).

Bolivar vem reforçar a ideia de que liderança é “fundamentalmente a capacidade de exercer influência sobre as pessoas, para que estas possam tomar as linhas propostas como premissa para a sua acção” (Bolivar, 2010: 13).

Apesar da dificuldade em encontrarmos uma definição consensual, em várias definições, a liderança é encarada como um processo de influência pois é realçada a ideia de que existe um indivíduo ou grupo que exerce influência em relação a outro indivíduo ou grupos. A função do líder “é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo” (Silva, 2010: 64).

Goleman, Boyatzis e Mckee, identificam ainda, a(s) emoção(s), como a componente essencial para a liderança ser um processo decisivo na organização: “Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a Grande Liderança baseia-se nas emoções” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007: 23). Defendem que “o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (2007: 25).

Ainda para estes autores, a “ressonância é a chave da liderança primal uma vez que líderes ressonantes cuidam das relações humanas gerando nas suas organizações climas de entusiasmo, flexibilidade, inovação e compromisso; «estão entusiasmados com a missão, e este sentimento é contagioso (ibidem: 268).

Segundo estes, gerar ressonância, estar sintonizado com os “sentimentos das pessoas”, seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-se por valores e despertar os valores e o valor dos que o rodeiam é a tarefa principal de todos os líderes: “Os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflecta os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações (...) e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007: 267).

4.2. Liderança nas organizações educativas

Das leituras que realizámos sobre a(s) liderança(s) fica-nos a ideia de que o conceito e a problematização criada em seu redor revelam que esta temática não pode ser entendida de modo isolado e decisivo na alteração do comportamento dos sujeitos. Pela sua complexidade, deverá ser analisada com outras variáveis, o que lhe confere também uma certa ambiguidade (Castro, 2010: 121).

Ainda assim, embora conscientes do carácter ambíguo, complexo e pouco consensual entre os estudiosos deste tema, entendemos que as mudanças sociais, dos últimos anos, pretendem que a educação e as organizações educativas pensem em novos caminhos para os problemas com que se têm deparado (Bexiga, 2010: 100).

Em Portugal, tem “existido uma preocupação generalizada em dar novos rumos à Educação e à escola, nomeadamente através de produção legislativa e de implementação de algumas experiências pedagógicas na tentativa de transformar as instituições e os seus processos de organização. Neste contexto e tal como se verifica noutras organizações, a liderança tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas” (ibidem: 100).

Os tempos atuais são muito complexos e sobretudo marcados por inúmeras contradições num período em que tanto se invoca o trabalho cooperativo entre os docentes, com a promulgação do D.L. nº 75/2008, de 22 de abril, em termos dos discursos político normativos temo-nos vindo a aproximar de um tipo de liderança que pretende que as organizações educativas atuem apontando para o sucesso e eficácia.

Para Estêvão, a liderança mais congruente com esta visão seria uma “liderança empresarial de gestão escolar, nem sempre compatível com os ideais democráticos. Para solucionar alguns dos problemas da escola bastava transportar os “princípios da *nova gestão* que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência e da responsabilização (Estêvão, 2000: 36). O mesmo autor refere ainda que esta visão de liderança “não deixa de transportar uma certa promessa de mudança em que o líder surge como o

salvador da organização: aquele que consegue resolver os problemas de falta de eficiência e eficácia (...)” (idem).

Contudo, Barroso diz que é necessário “reflectir como deveriam pensar e actuar os docentes que exercem cargos de liderança formal sejam eles o director, o presidente do conselho pedagógico, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento” (...) de forma a metamorfosear as suas práticas. Este autor faz desviar a questão da liderança de uma “perspectiva tecnológica ou gerencialista em que, de um lado, estão os que decidem e, do outro, os que executam, para uma perspectiva de *liderança pedagógica*, mais consentânea com a cultura profissional docente” (Barroso, 2000: 192).

Também Costa (2000: 27) faz despertar a importância das *lideranças pedagógicas* em contexto escolar porque, na sua opinião, “as escolas são, antes de mais, locais de aprendizagem por excelência - e daí a importância que assume a forma de liderar (também do ponto de vista do currículo oculto) na aprendizagem de verdadeiros processos de participação democrática” (Costa, 2000: 27).

Vicente entende ser de “extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo” – perspectiva a gestão centrada para as questões da qualidade, para “uma escola com garantia de qualidade” (Vicente, 2004: 10).

Paralelamente, Sanches sustenta a perspectiva da “liderança colegial” nas escolas, centrando as questões da liderança no “diálogo” e “colaboração entre as pessoas”. Para a autora, “as práticas de colegialidade envolvem valores que são incompatíveis com relações de competição e de impessoalidade” (Sanches, 2000: 55).

Através do percurso que efetuámos, embora com as especificidades de cada uma das perspectivas, podemos verificar a importância dada às “pessoas”, aos “valores” como resposta aos desafios da sociedade atual.

Neste sentido, parece-nos importante referir uma outra proposta que veio acrescentar que as organizações educativas “precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a

relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade (...) preocupações da Direção por Valores” (Trigo e Costa, 2008: 571). De acordo com estes autores, o conceito “Direção por Valores” começou a ser difundido em finais dos anos noventa, simultaneamente em Espanha, por Salvador García e Shimon Dolan (1997), e nos Estados Unidos da América, por Ken Blanchard, Michael O’Connor e Jim Ballard (1997).

Segundo Trigo e Costa esta perspectiva começou por ser apresentada como um “modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa pós-convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados” (íbidem: 572).

Esta visão que emergiu do mundo empresarial, tenta romper com a vertente técnico-instrumental das teorias tradicionais da gestão e pretende estabelecer um equilíbrio entre dois princípios de ação na organização: “entre a orientação “prosaica”, voltada para o controlo, que se liga a valores relacionados com eficácia de gestão (eficiência, responsabilidade, cumprimento, optimização, obediência), e a orientação “poética”, voltada para o desenvolvimento de novas perspectivas de acção, que se liga a valores dirigidos para a emoção e a criação (confiança, liberdade, iniciativa, criatividade, flexibilidade, entusiasmo, alegria). Trata-se, no fundo de integrar economia com humanismo” (Trigo e Costa, 2008: 576).

Na opinião destes autores, uma “liderança que se inspire em valores, comunique e “dirija” através de valores (...) será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas” (Trigo e Costa, 2008: 579).

Na mesma linha e realçando a posição que se tem vindo a explanar, destaca-se a opinião de Costa, que nos apresenta alguns aspetos específicos nos fenómenos da liderança nas organizações educativas. Assim: i) *a liderança é dispersa*, pois constituiu-se como um fenómeno disseminado que percorre os vários níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar; ii) *a liderança é relativa*, pois não tem uma interpretação unívoca, apresentando-se imbuída de ambiguidade sendo por isso entendida de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais

ou situacionais onde ocorre; iii) a *liderança tem de ter em conta a democracia escolar*, pois reconhece que o funcionamento da vida escolar deverá ser pautado por procedimentos democráticos, no sentido de revitalizar a democracia e a participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo, assim, uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva; iv) a *liderança tem de ter em conta a colegialidade docente*, sendo necessário assegurar a importância do reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola inter-pares e que conduz a uma reflexão partilhada sobre a acção e ao desenvolvimento de lideranças dispersas, colaborativas, respeitadoras das autonomias individuais e grupais; v) a *liderança é um saber especializado*, reconhecendo-se que a liderança também se aprende não só no plano técnico e instrumental, mas também no plano da acção moral e da inteligência emocional; vi) a *liderança é distinta da gestão*, o que significa que estes dois conceitos não são sinónimos e também não estão relacionados segundo a lógica de causalidade linear; neste sentido, muitos são os líderes que não assumem cargos de gestão e muitos serão os gestores escolares (diretores) que não são líderes (Costa, 2000: 29).

4.3. Liderança e gestão - o diretor de escola

Ficou clara a ideia de que “saber gerir uma organização requer novas competências e habilidades por parte de quem é suposto fazê-lo” (Bexiga, 2009: 101).

Na escola de hoje, torna-se necessária a utilização de outras e novas estratégias organizacionais bem como de outra mobilização de recursos humanos para responder a todos e a cada um de forma adequada.

O reforço da liderança nas organizações educativas pode não acontecer porque existe um “primeiro responsável” - o diretor - a quem se pode imputar “as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Preâmbulo do D. L. nº 75/2008).

Nesta perspetiva, parece-nos estar perante características de operacionalidade que dizem respeito à gestão. Assim, para melhor compreensão e enquadramento concetual tentaremos esclarecer algumas diferenças e semelhanças entre liderança e

gestão. Existem autores que consideram que ambos os termos podem ser usados para o mesmo significado, outros consideram existir inúmeras diferenças entre líderes e gestores. Yukl (1989), afirma que uma pessoa pode ser líder sem ser gestor e, em oposição, uma pessoa pode ser gestor sem liderar. Este autor refere ainda que “diversos estudos parecem apontar para que a diferença essencial entre liderança e gestão passe pelo facto de os líderes influenciarem o compromisso para com a organização, enquanto que os gestores agem de acordo com as responsabilidades decorrentes da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados” (Yukl, 1989: 4-5, citado por Castanheira, 2010: 59).

Seguindo a mesma linha de pensamento deste autor, quanto à questão das lideranças, Castro refere que “os gestores, também vulgarmente denominados líderes formais ou legais, podem não se constituir como verdadeiras lideranças. Os líderes formais podem não desempenhar efectivas funções de liderança e os “verdadeiros” líderes da organização podem não ocupar lugares ou posições de gestão” (2010: 138).

Para Cuban (1988) o conceito de gestão e liderança podem andar juntos. Todavia são coisas diferentes. Na opinião do autor: “Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtileza energia e capacidade de realização. A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento” (Cuban, 1988, citado por Silva, 2010: 77).

O líder será então aquele que tem visão, apresenta estratégias definidas e tem capacidade de decisão, apesar de nem sempre ser aquele que executa, toma a acção. Estas são características de operacionalidade que dizem respeito à gestão e que são muitas vezes confundidas com liderança.

No entanto, e segundo Cunha et al, “tende a considerar-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários – enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a cabeça do que com o coração, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007: 333).

Segundo Castanheira (2010: 60), entre liderança e gestão constata-se algumas diferenças que sintetizamos na tabela seguinte:

Quadro 1 – Liderança versus Gestão (Adaptado de Everard, Morris e Wilson, 2004, por Castanheira, 2010: 60)

Liderança	Gestão
- Visão	- Implementação
- Assuntos estratégicos	- Assuntos operacionais
- Transformação	- Transacção
- Fins	- Meios
- Pessoas	- Sistemas
- Fazer as coisas certas	- Fazer as coisas bem

O líder tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

O diretor de escola enquanto gestor e/ou líder pode assumir vários estilos/comportamentos de liderança. Por este facto, iremos ainda destacar dois estilos de liderança, a transformacional e a transaccional, por considerarmos ser os que mais se afiguram com o nosso estudo em torno do *diretor de escola*, no papel que este representa enquanto líder de uma organização educativa, e na análise sobre como os docentes percecionam a liderança da escola de hoje.

Na liderança transformacional “a influência é distribuída ao longo de toda a organização, não estando o poder alojado nos detentores de cargos hierarquicamente superiores, mas sim nos membros que consigam inspirar os colegas para desenvolverem as suas capacidades em prol da organização” (Leithwood e Jantzi, 2005: 32, citado por Castanheira, 2010: 69-70).

O líder transformacional “motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias” (Castanheira, 2010: 70). O líder “desafia os seus seguidores a superarem os seus limites e a procurarem soluções criativas e estimulantes para a resolução de problemas” (idem). É respeitado por estes, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir” (idem).

Este tipo de liderança comporta quatro componentes fundamentais: a *componente carismática*, de desenvolvimento do respeito e da confiança; a *componente inspiracional*, de motivação, de estabelecimento de objetivos, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a *componente de respeito pelos subordinados* no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a *componente de estimulação intelectual*, de desafio, de “espicaçar” os subordinados com novas metas e com novos métodos a atingir (2010: 70).

Em suma, o líder transformacional é visto como “um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflecte a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a acção organizacional se deverá basear” (Castanheira, 2010. 70).

Este estilo de liderança apresenta-se como uma alternativa à liderança transaccional, na medida em que esta se baseia na “existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objectivos contratuais” (Castanheira, 2010: 71).

Na liderança transaccional o líder “apenas indica quais os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não influenciando, nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas” (idem).

Este tipo de liderança baseia-se numa “dicotomia entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional” (ibidem: 71).

De acordo com os vários autores citados, fica clara a ideia de que a liderança é um dos elementos base para o desenvolvimento de qualquer organização educativa, valorizada e personificada no quadro legal que regulamenta a administração e gestão das escolas num órgão unipessoal - o diretor. No entanto, partilhamos a opinião de Revez quando diz que “a qualidade e a eficácia de uma instituição escolar são fruto de uma mudança cultural, na gestão das escolas e não impostas pela força coerciva dos normativos” (Revez, 2004: 96).

Para Revez e Costa, o êxito ou o fracasso da ação diretiva depende de como o diretor e restantes docentes envolvidos no processo educativo valorizem e se situem em relação a três variáveis:

Recursos Pessoais - O líder tem que ter a capacidade de (i) tomar decisões e transmiti-las; (ii) criar e valorizar o trabalho em equipa: as equipas “de projeto” (qualidade, autoavaliação, formação, ...); (iii) descentralizar competências e incentivar as lideranças intermédias; (iv) reconhecer boas práticas, resultados e incentivar os “nichos” de inovação; (v) observar e conversar (andar pela escola, comentar, explicar, ouvir, falar...).

Formação especializada - O líder tem que ter formação técnica para que (i) aplique com prudência, flexibilidade e bom senso as normas e as regras da organização educativa; (ii) disponha de estruturas adequadas; (iii) organize com eficácia grupos; (iv) tome as decisões apropriadas; (v) solucione conflitos; (vi) planifique atividades e (vii) execute as decisões mediante o processo de comunicação e de controlo apropriado.

Interesses e motivações individuais - O líder tem que ponderar os motivos da sua candidatura pois, dessa análise, poderá depender a forma como irá conduzir e desenvolver a sua função (Revez, 2004: 120 - 121 e Costa, 2012).

Complementando esta visão, concordamos com Azevedo quando faz referência à incumbência da escola, que contribui para darmos relevância especial à necessidade de “investirmos no desenvolvimento das competências de ordem ética dos directores das escolas”, não se focando apenas nas leis e regulamentos, interligando os campos administrativo, financeiro e pedagógico (Azevedo, 2003: 32).

Este autor refere ainda que o líder tem de incentivar o trabalho em equipa através de ambientes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem a fim de melhorar a qualidade da educação. Para tal, enumera algumas características para se ser um bom líder, tais como: “- aprender a ser humilde, a confiar e a ser facilitador do trabalho das várias equipas; - aprender a recolher informação no quotidiano, a estudá-la e a tomar decisões; - aprender a ensinar, com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação; - aprender a construir uma visão para a melhoria da sua escola e manter um rumo claro para a prosseguir; - aprender a ser flexível, a negociar, a comunicar permanentemente com os vários intervenientes na vida escolar, sobretudo professores, alunos e pais; - aprender a ser um animador e a alimentar a esperança na melhoria gradual do desempenho da instituição educativa; - aprender a acreditar no trabalho em equipa; - aprender a melhorar o seu desempenho profissional; - aprender a sistematizar os principais referentes da instituição, normativos e simbólicos, valores e tradições numa cultura própria, capaz de dar sentido ao que cada um faz e ao rumo da instituição” (Azevedo, 2003: 83-84).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto pretendemos clarificar os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, realçando os pressupostos teóricos relacionados com as práticas de investigação, justificando o caminho percorrido.

5.1. Opções metodológicas e questões de investigação

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia...outros como um fenómeno normal e estimulante... o investigador deve escolher um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa... estruturar-se com coerência...”.

(Quivy e Campenhoudt (2008: 31-32)

Para Quivy (2008: 15), a investigação em ciências sociais segue um percurso idêntico ao usado pelos pesquisadores de petróleo, nenhum dos investigadores procura algo ao acaso, o sucesso da pesquisa depende do procedimento previamente estabelecido. O investigador tem que conceber e colocar em prática uma metodologia que “nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam” mas a criação de um percurso que permita o desenvolvimento do estudo (Quivy e Campenhoudt, 2008: 15).

A utilização de determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. O método consiste num conjunto de princípios que orientam o investigador na construção de uma metodologia de trabalho e um procedimento (técnicas ou instrumentos de recolha de dados) para alcançar os objetivos propostos no estudo. Para Pardal e Correia (1995: 10), “corresponde a um corpo orientador da pesquisa

que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”.

O nosso estudo pretende levantar elementos esclarecedores da problemática ligada à compreensão e interpretação das percepções dos professores sobre o diretor de escola num contexto específico, por isso situamo-nos na abordagem qualitativa.

O que nos propomos fazer é descrever situações, cruzar informação e procurar compreender a situação que despertou o nosso interesse investigativo, com vista a caracterizá-la.

Segundo Neto-Mendes (1999), a nossa presença na escola como investigadores, estudando um caso “aponta para a particularização e não para a generalização e para a utilização de uma investigação de carácter exploratório com o recurso à metodologia predominantemente qualitativa, mas com uma margem de expediente a métodos quantitativos na análise de determinadas características específicas, das suas variações e das suas ligações (Neto-Mendes, 1999: 281-283).

Assim, pretendendo saber qual(s) a(s) percepção(s) que os professores da escola em estudo têm sobre o diretor, e este, por sua vez, se sabe qual é a percepção que o corpo docente faz dele, privilegiámos fundamentalmente a compreensão dos comportamentos e atitudes a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Salientamos, pois, que o método que nos pareceu mais adequado foi o estudo de caso, em conjunto com uma investigação do tipo qualitativo com base no qual pretendemos recolher dados necessários à explicitação da temática – percepções dos docentes sobre o diretor de escola.

Relembramos que a nossa principal preocupação neste estudo é conhecer a opinião que os docentes têm sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos pelo diretor de uma escola, enquanto responsável desta organização, sendo nossa questão de partida, a seguinte: – *Qual(s) a(s) percepção(s) que os professores da escola da “Praia” têm sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos pelo diretor de escola?*

Esta questão permitiu-nos definir as seguintes subquestões: - Os professores percecionam o diretor como “um colega”?; - Os professores têm dificuldade em aceitarem o diretor como decisor?; - Os professores têm dificuldade em aceitarem o diretor como seu superior hierárquico?; e - Os professores percecionam o diretor como um “líder profissional” revendo-se nos seus conselhos e orientações?.

Assim, a questão de partida lançou-nos para o conhecimento e análise das percepções dos professores acerca do diretor de escola, centrando a atenção no seu papel, à luz do D.L. nº 75/2008, de 22 de abril.

5.2. O método: estudo de caso

O estudo de caso “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos” (Sousa, 2005: 137). Partindo da afirmação de Sousa consideramos que o estudo de caso era o método mais adequado ao nosso estudo.

Bogdan e Biklen referem que “não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*.” Somos inexperientes, temos limitações temporais (um ano lectivo), focalizámos o campo de estudo para não nos desviarmos do assunto que estamos a estudar e escolhemos um grupo de docentes de uma escola com a qual tínhamos uma relação de proximidade e onde os professores se mostraram desde logo disponíveis a participar no estudo (Bogdan e Biklen, 1994: 89).

O método de estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005: 39).

Este tipo de estudo não aponta para a generalização dos dados obtidos, mas sim para a particularização, devido ao facto de ser uma investigação localizada num tempo e num espaço não permitindo a verificação da informação obtida.

Para Pardal e Correia (1995), o estudo de caso, ajuda a perceber “o particular na sua complexidade”. Os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva

de uma situação particular. Tal modelo, flexível no recurso a uma multiplicidade de técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (1995: 22-23).

O investigador conta pormenorizadamente dados de um caso, ou grupo de casos idênticos. Assim, o esquema teórico concetual da pesquisa e os objetivos da mesma podem proporcionar a apresentação do estudo de caso sob forma de variadas modalidades. Os tipos de estudo de caso podem ser: de exploração, descritivos e práticos. Os primeiros têm o objetivo de facultar o caminho a estudos que se poderão vir a realizar mais tarde, sendo muito vantajosa a sua utilização na investigação científica. O segundo tipo não tem o intuito de tomar sobre si a aspiração de efetuar generalizações, dado que pretende centrar-se num assunto. Os terceiros têm sido postos em prática, entre outros, em gestão empresarial e na área da Psicologia Clínica (Pardal e Correia, 1995: 22-23).

Para Yin, os estudos de caso “... são a estratégia preferida quando se colocam questões de “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco domínio sobre os acontecimentos e quando estes se focam em fenómenos contemporâneos” (Yin, 2005: 1).

Muitas são as definições na literatura sobre o estudo de caso, considerando não ser nossa pretensão fazer um levantamento exaustivo de opiniões, destacamos ainda a categorização de Stake (in Chizzotti, 2006: 137), por estar de acordo com os objetivos da investigação: o estudo de caso intrínseco, que “procura conhecer melhor um caso particular em si, mesmo porque em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos”; o estudo de caso instrumental, que visa “o exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria” e pressupõe orientar estudos subsequentes; e o estudo de caso coletivo, que “significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos”.

O nosso estudo de caso afigura-se a um estudo de caso intrínseco, uma vez que pretendemos analisar em pormenor um caso particular, sem preocupações de

generalização dos resultados. Foi sobretudo nossa preocupação registrar todas as informações recolhidas e consideradas relevantes, sem nos distanciarmos da questão principal do estudo, de modo a realizar um estudo de caso credível.

5.3. As técnicas de recolha e análise de informação

A recolha de dados é uma fase importante no percurso da investigação pois pretende-se recolher e organizar o maior número de informações sobre a questão principal do nosso estudo.

Quivy e Campenhoudt (2008: 184) afirmam que “a escolha do instrumento de observação e a recolha de dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação”.

Neste estudo usámos como instrumentos de recolha de dados a análise documental, a entrevista e o inquérito por questionário.

Como refere Quivy (2008: 203), na análise documental, a atenção do investigador deverá incidir “sobre a autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação”.

No nosso caso, a análise documental procurou recolher informações dos documentos de organização e gestão da escola da “Praia” nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Relatório de Avaliação Final como forma de aceder a dados necessários à investigação, apresentando-os de forma a facilitar a interpretação e aquisição da informação mais pertinente, tendo como objectivo a síntese da mesma (Sousa, 2005: 262).

5.3.1. Entrevista

A entrevista é uma das estratégias mais importantes no estudo de caso e consiste na recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao

investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os mesmos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bilken, 1994: 134). É uma técnica que possibilita que o entrevistador coloque um conjunto de questões ao entrevistado, permitindo-lhe “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras (...)” (idem: 135), para assim o investigador tentar obter informações relevantes para a sua investigação.

Quivy (2008: 192-193) apresenta-nos dois tipos de entrevista: a entrevista semidirectiva ou semidirigida e a entrevista centrada. Na primeira o investigador, “dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” e esforça-se por reencaminhar a entrevista para os objetivos da investigação. Na segunda, o entrevistador “não dispõe de perguntas preestabelecidas, como no inquérito por questionário, mas de uma lista de tópicos precisos sobre o tema, e a entrevista abordará necessariamente esses tópicos mas de modo livremente escolhido no momento de acordo com o desenrolar da conversa”.

Por sua vez, Yin (2005: 117) considera três tipos de entrevista: o levantamento formal, que pressupõe o levantamento de informação, visando o tratamento quantitativo, em relação a outras fontes de evidência; a entrevista focada, com curto período de tempo (1h), que assume carácter de conversa informal, seguindo um conjunto de questões cuidadosamente formuladas; e a entrevista de forma espontânea, que pretende satisfazer as necessidades da investigação e colocar questões “amigáveis” e “não-ameaçadoras”, indagar sobre factos ou pedir opinião.

Apesar dos autores diferenciarem algumas características desta técnica, na literatura da especialidade, encontramos referência a entrevistas estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas e não estruturadas ou não diretivas.

Para a nossa análise utilizámos a entrevista semiestruturada (guião da entrevista – Anexo I), onde, segundo Pardal e Correia (1995), o investigador possui um conjunto de “perguntas-guia” que coloca em função das oportunidades e introduz alterações mediante as suas necessidades.

Assim, este tipo de entrevista possibilita-nos esclarecer algumas questões “suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade, nem tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção ou mudança e denuncia os elementos em jogo e as suas relações; ajudando à compreensão dos fenómenos...” (Pardal e Correia, 1995: 65-67).

Através da entrevista pretendemos ter acesso à percepção do diretor sobre as práticas que desenvolve no exercício das suas funções, das suas próprias percepções sobre o seu cargo, as tarefas que desempenha e que lhe dão ou não sentido, das relações estabelecidas entre este e os diferentes docentes, e estabelecer uma comparação por afirmação ou por negação com as dos docentes inquiridos.

A entrevista foi realizada ao diretor da escola em estudo, o qual foi previamente informado acerca dos objetivos da investigação, e gravada com a sua permissão para posterior transcrição e análise de conteúdo.

Numa investigação qualitativa a recolha dos dados é um processo moroso, pois o investigador, após a realização da entrevista, tem de transcrever integralmente todo o material recolhido, com a ajuda do suporte áudio, para posterior tratamento da informação. Para análise dos dados procedemos à criação de categorias para retirarmos o “máximo de elementos interessantes da entrevista” (Quivy, 2008: 195).

A organização e orientação do guião da entrevista assim como do inquérito por questionário teve por base um estudo de caso conduzido em Portugal, em 2005, por Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura com o título *The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal*, que com algumas

adaptações à realidade atual, foi fundamental para a realização desta investigação, e que utilizámos após autorização dos respetivos autores³.

5.3.2. Inquérito por questionário

Por último, com o objetivo de recolhermos elementos acerca da opinião que os docentes têm sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos pelo diretor da escola utilizámos um inquérito por questionário (Anexo III). Este, como anteriormente foi referido, adaptou-se de um questionário aplicado em estudo anterior aos professores de várias escolas sobre perceções de liderança (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2005), sendo indispensável para a recolha dos dados deste estudo.

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados muito usado no “âmbito da investigação sociológica” (Pardal e Correia, 1995: 51).

Na opinião de Sousa (2005: 153), é a técnica mais adequada para “estudar a opinião, atitudes e pensamentos” de um número alargado de indivíduos.

A elaboração do questionário pressupõe a garantia do anonimato, a utilização de uma linguagem clara que não origine dúvidas e uma formulação de questões que não influencie os respondentes.

A realização de inquéritos por questionário apresenta vantagens: “ser aplicável a um universo lato de indivíduos; garantir o anonimato; não necessitar de ser respondido de imediato” (Pardal e Correia, 1995: 52); e limitações: “não permitir adaptar as questões às características do inquirido; não possibilitar esclarecimentos sobre os assuntos menos claros; não garantir que as respostas tenham sido dadas individualmente e ser utilizado num universo homogéneo” (ibidem).

Os questionários foram aplicados a todos os docentes da escola integrada em estudo com a autorização do diretor, sendo posteriormente recolhidos para tratamento estatístico dos dados.

³ Este questionário também foi realizado por Castro (2010) e Bexiga (2009).

Para análise dos dados obtidos recorreremos à estatística descritiva para fazer a interpretação dos resultados.

Para Pardal e Correia (1995: 88), a estatística “apoia a análise social, colocando ao dispor conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizam”.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008: 223), a “estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”. Contudo, embora os meios informáticos possibilitem o tratamento dos dados de forma objetiva e precisa, não substituem a organização e a interpretação teórica dos mesmos.

Os questionários (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2005 - Anexo III) foram organizados da seguinte forma: um primeiro grupo de questões que pretendia recolher dados pessoais e profissionais e, depois, vários itens distribuídos pelas dimensões a apresentar: *clima de escola, liderança e gestão escolar, desenvolvimento do currículo, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão dos alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relação com os pais e com a comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões*.

As questões eram fechadas e exigiam que os respondentes utilizassem uma escala do tipo Lickert (1 – Nunca; 2 – Por vezes; 3 – Frequentemente; 4 – Sempre; 5 – Sem opinião).

5.4. As técnicas de tratamento de informação

Para o tratamento da informação seguimos técnicas diferentes mediante os instrumentos de recolha e a natureza dos dados.

Relativamente à recolha de documentação institucional da Escola, tivemos total disponibilidade para a sua consulta.

Quanto aos questionários, o tratamento estatístico das respostas resultou da construção de tabelas (Anexo V) elaborada no programa da Microsoft Office Excel 2007.

Os questionários⁴ foram codificados (Q1 a Q29) correspondendo cada um a uma linha horizontal da tabela onde se registaram os resultados fornecidos pelos respondentes.

Os dados obtidos na entrevista foram agrupados em grelhas de análise, tendo em conta as dimensões (*clima de escola, liderança e gestão escolar, desenvolvimento do currículo, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão dos alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relação com os pais e com a comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões*).

Desta forma, procedemos a duas formas elementares de análise – a análise estatística e a análise de conteúdo.

⁴ O questionário foi distribuído a 36 docentes, mas apenas 29 responderam.

6. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS INQUIRIDOS

Para fazermos a caracterização da escola, que designámos de escola da “Praia”⁵ consultámos os seus documentos estruturantes, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno. É uma escola básica integrada do pré-escolar ao 3º ciclo.

A freguesia onde a escola se encontra situa-se na faixa litoral do território continental português. Está inserida num concelho de pequenas dimensões com uma população próxima de 10 000 indivíduos (censos 2001). A população residente na freguesia à qual a escola pertence aproxima-se das 3000 pessoas, sendo a densidade populacional a menor de todo o concelho. As principais atividades económicas relacionam-se com a agricultura, a agro-pecuária e o turismo (comércio e restauração). A indústria e serviços são praticamente inexistentes.

A escola da “Praia” fica na zona central da freguesia, onde se assiste ao contraste entre o meio piscatório, a zona balnear e a zona habitacional da população que tendo aí residência desenvolve toda a sua atividade noutras localidades.

Da análise desta população há a destacar a existência de realidades bastante díspares que se refletem na população escolar – por um lado, famílias com condições económicas de nível médio elevado, que utilizam este local como “dormitório” e matricula os filhos nos locais de trabalho, e por outro, famílias com graves carências sócio económicas, na sua maioria dependentes da atividade piscatória onde o alcoolismo, a falta de higiene e o baixo nível de instrução são uma realidade.

O parque escolar é constituído por um edifício de tipologia homogénea, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, e um espaço destinado a recreio para os alunos. O edifício escolar integra salas destinadas ao pré-escolar, salas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, uma sala para as turmas CEF, duas salas específicas de educação visual e tecnológica, uma sala de educação musical, uma sala de ciências da natureza/naturais e de ciências físico-químicas, um gabinete de trabalho dos diretores de turma, um gabinete de trabalho de educação especial, uma biblioteca, a

⁵ Não identificamos qualquer escola pela designação atribuída para mantermos o anonimato dos intervenientes no estudo.

papelaria, a reprografia, a secretaria, uma sala de professores, uma sala de funcionários, a cantina escolar e o bar de alunos.

O contexto socioeconómico e cultural das famílias dos alunos situa-se num nível médio/baixo, conforme se constata da análise dos projetos curriculares de turma.

No que diz respeito à atividade económica, a maioria dos agregados familiares, que reside no centro da freguesia, vive da pesca no rio e da pesca de “longo curso”.

A precariedade económica associada a casos de alcoolismo, falta de higiene e baixo nível de escolaridade, condiciona e afeta a postura de muitos dos alunos na escola.

A “maioria dos encarregados de educação tem apenas o 6º ano de escolaridade, um défice acentuado de cultura geral, não valorizando a escola como um parceiro privilegiado na formação integral dos seus educandos, enquanto indivíduos e cidadãos, o que acrescido aos baixos recursos económicos, comprometem uma evolução positiva do processo ensino/aprendizagem da maioria dos alunos da escola” (Projeto Educativo da Escola 2009-13: 26).

6.1. Estrutura organizacional da escola

A escola da “Praia” organiza-se de acordo com o regime de administração e gestão presente no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, constituindo seus órgãos de administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O diretor encontra-se a completar o seu terceiro ano de mandato. Começou por fazer parte de uma comissão administrativa provisória aquando do conselho geral transitório e depois foi eleito por maioria, pelo conselho geral, não existindo outra candidatura concorrente ao cargo.

6.1.1. Caracterização do diretor

Figura central deste estudo, o diretor da escola tem cerca de cinquenta anos e vinte e oito anos de serviço letivo. Portador de uma formação de base na área das Humanidades, exerce a sua função há cerca de três anos, embora tenha exercido cargos de administração e gestão durante toda a sua carreira profissional, nesta e noutras escolas. Para além de todas as competências inerentes ao cargo, quer ainda como presidente do conselho executivo quer atualmente como diretor, nunca deixou de se manter em funções letivas. Na área académica, apesar de não possuir formação especializada na área da administração e gestão realiza com frequência cursos de especialização em administração e gestão escolar para se manter atualizado no desempenho do cargo. Foi possível apurarmos que o diretor é presidente, há já alguns anos, de uma instituição de solidariedade social no concelho a que pertence a escola.

6.1.2. Caracterização dos inquiridos

A escola, no ano letivo de 2011/2012 tem 36 docentes distribuídos pelos departamentos curriculares do pré-escolar e primeiro ciclo; pelo departamento curricular de línguas; pelo departamento curricular de ciências humanas e sociais; pelo departamento curricular de ciências exatas; e por último pelo departamento curricular de expressões.

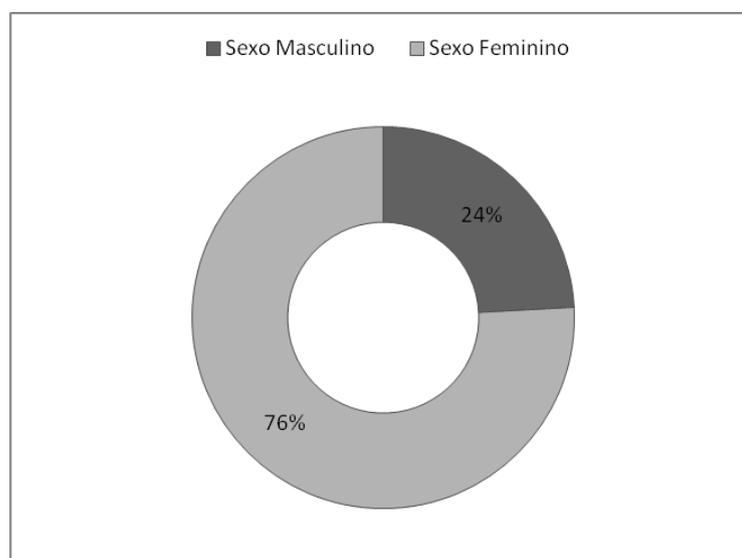
Questionários

Passamos a apresentar alguns dados resultantes da administração dos questionários, a que responderam 29 docentes, informações relativas aos aspetos de ordem pessoal e profissional dos inquiridos.

Quadro 2 – Caracterização dos respondentes

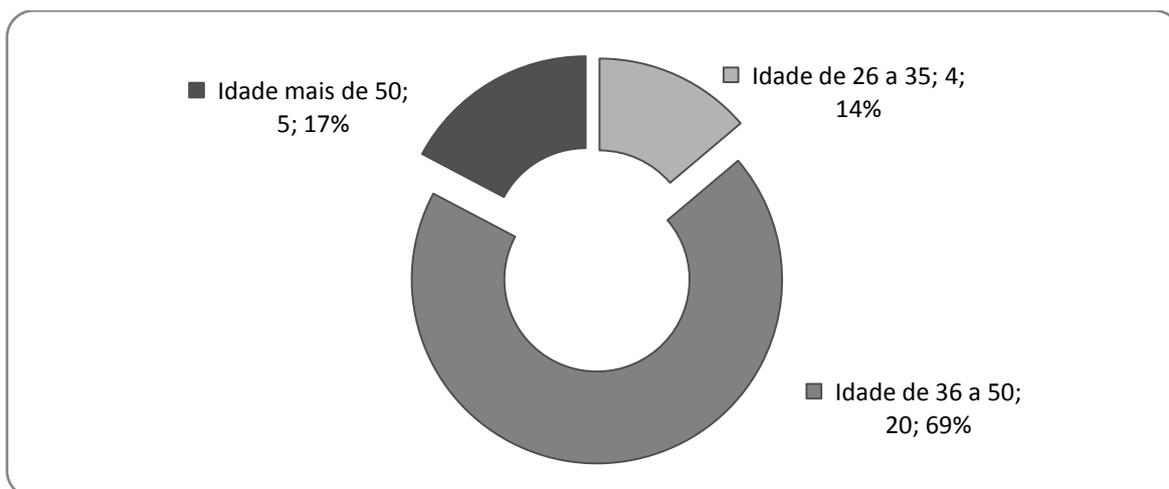
Género	Frequência	%
Feminino	22	76%
Masculino	9	24%
<i>Total de professores</i>	<i>29</i>	<i>100%</i>

Gráfico 1 – Género dos docentes inquiridos



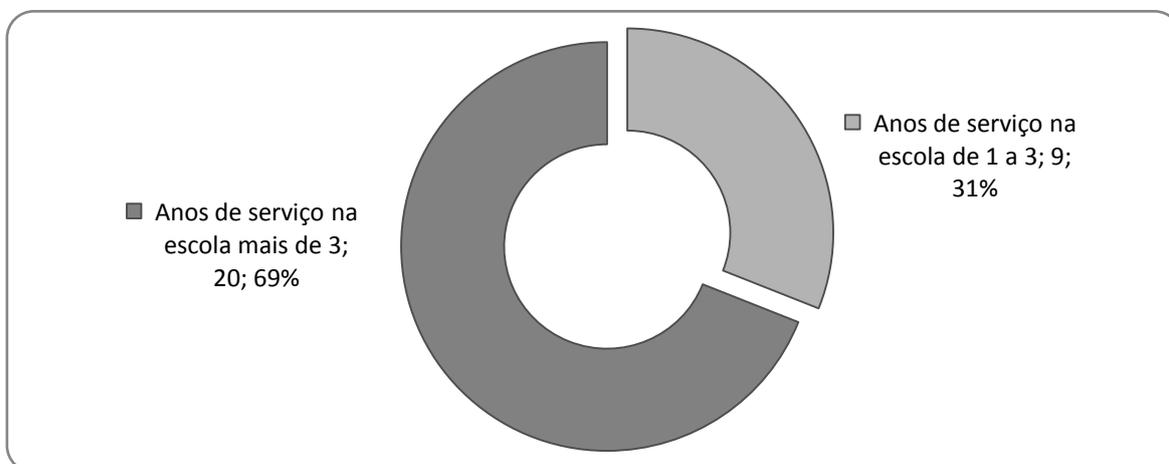
Como referimos anteriormente, ao questionário responderam 29 docentes. Destes, 22 são do género feminino e 9 do masculino, como constatamos no quadro 2 e no gráfico 1.

Gráfico 2 – Idade dos docentes inquiridos



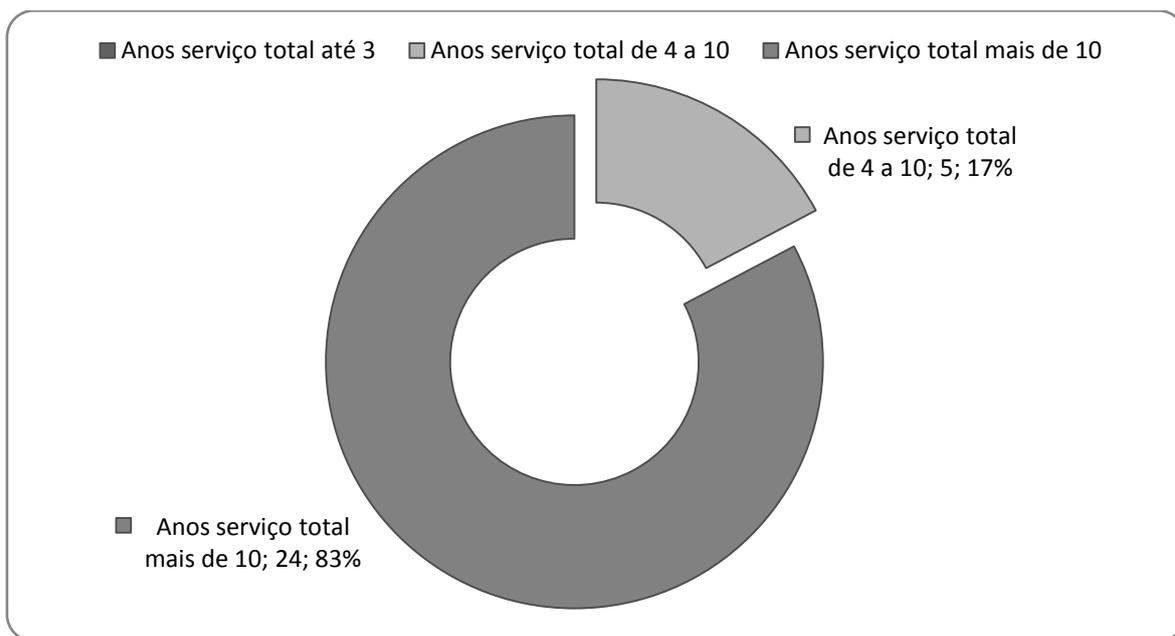
Quanto à idade dos docentes, 69% (20 docentes) tem idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, 14% (4 docentes) entre os 26 e os 35 e 17% (5 docentes) mais de 50 anos. Estamos perante um grupo de docentes, em que se nota a ausência de qualquer um com menos de 26 anos.

Gráfico 3- Tempo de serviço na escola dos docentes inquiridos



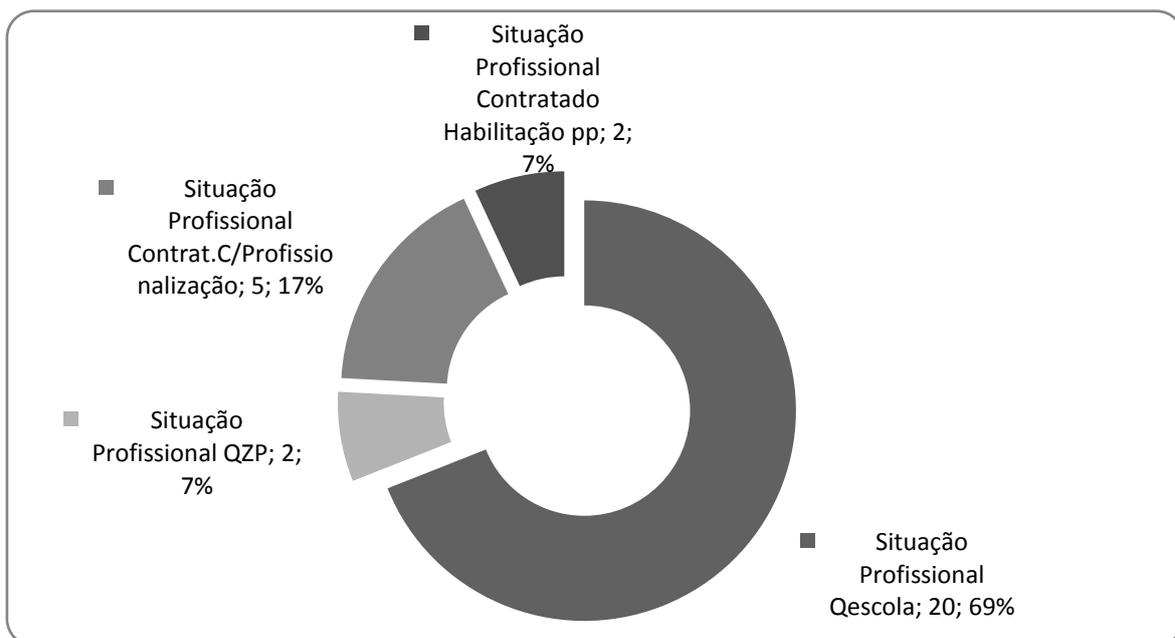
Em relação ao tempo de serviço na escola, podemos observar, através do respetivo gráfico, que 69% (20 docentes) está na escola há mais de três anos, e 31% (9 docentes) está na escola há mais de 1 e menos de três e 0% não se encontra na escola ninguém apenas este ano letivo. Podemos concluir que os dados revelam estabilidade do corpo docente, talvez resultante dos concursos serem por quatro anos e das medidas de restrição a nível da colocação de professores contratados.

Gráfico 4 – Tempo total de serviço dos docentes inquiridos



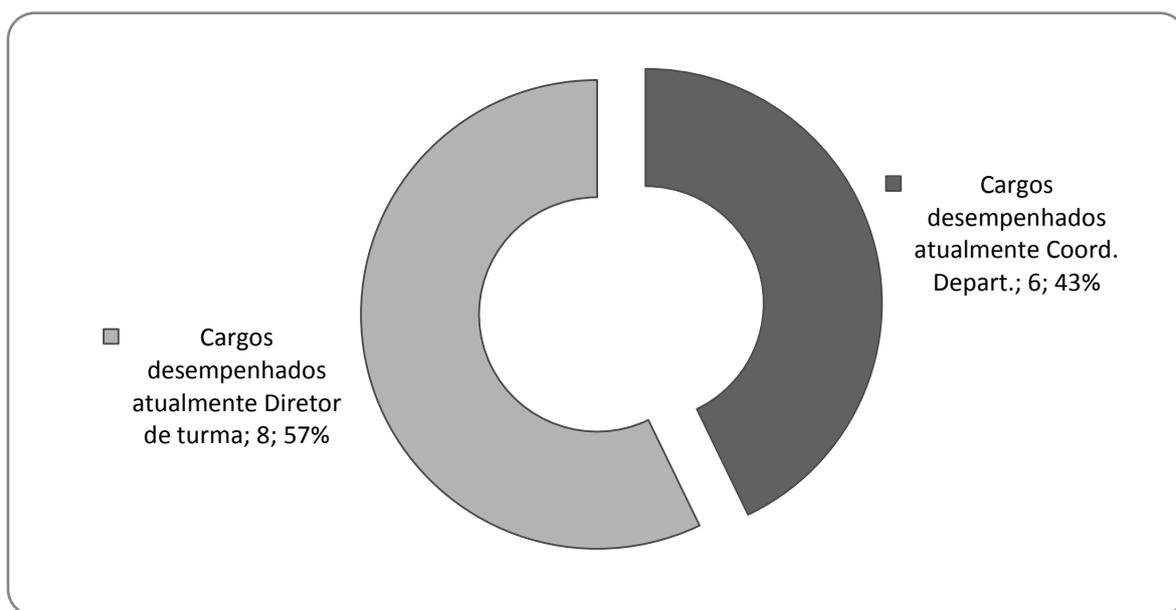
No que diz respeito ao tempo total de serviço, podemos observar, através do respetivo gráfico, que 83% (24 docentes) tem mais de 10 anos de serviço, e de 17% (5 docentes) que tem mais de 4 anos e menos de 10. Não há registos de docentes que tenham menos de 4 anos de serviço. Podemos concluir que estamos perante um corpo docente com bastante experiência profissional.

Gráfico 5 – Situação profissional dos docentes inquiridos



Em relação à situação profissional dos docentes, temos 69% (20 docentes) que pertencem ao Quadro de Escola, 7% (2 docentes) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 24% (7 docentes) são contratados. Estamos perante um grupo de docentes com uma situação profissional estável, sendo praticamente todos do Quadro Definitivo e a maioria do Quadro de Escola.

Gráfico 6 – Cargos desempenhados atualmente



Quanto aos cargos desempenhados, 43% (6 docentes) são coordenadores de departamento, 57% (8 docentes) desempenham funções de diretores de turma, e não existem docentes a desempenhar outros cargos.

Em síntese, a maioria dos docentes é do género feminino com idades compreendidas entre os 36 e 50 anos, havendo um grande grupo com idades superiores a 50 anos. Trata-se de um grupo de docentes que exerce funções há vários anos nesta escola não havendo nenhum docente, este ano letivo, pela primeira vez, na Escola da “Praia”. A grande maioria dos docentes tem mais de dez anos, podendo concluir-se que estamos em presença de um corpo docente com grande experiência profissional, sendo também a maioria do quadro da escola. No desempenho de cargos concluímos que foram atribuídos aos professores com mais anos na escola.

7. ANÁLISE DOS DADOS

7.1. Apreciação global do desempenho do diretor de escola

Recordando que o nosso interesse recai no papel do diretor de escola, vamos, agora, explorar os dados de que dispomos tendo em conta os resultados dos questionários. Optámos por organizar este ponto seguindo as 9 dimensões já antes referidas – *clima de escola, liderança e gestão escolar, desenvolvimento do currículo, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão dos alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relação com os pais e com a comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões*.

Assim, para a dimensão *clima de escola*, temos um conjunto de itens que tentam perceber o papel do diretor enquanto facilitador de um clima organizacional favorável, que reconhece e valoriza o trabalho dos docentes; enquanto promotor de diálogo, cooperação e autonomia; mediador de conflitos e de soluções eficazes.

Para a dimensão, *liderança e gestão escolar*, os itens referem-se a perceber se o diretor: coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola; apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola; se tem uma atitude de partilha de tarefas; se desenvolve uma cultura de inovação e experimentação; se encoraja as pessoas a envolverem-se no planeamento e implementação de uma visão comum para a melhoria da escola.

Na dimensão *desenvolvimento do currículo* procuramos saber se o diretor: desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos; mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem; se promove momentos de reflexão, planificação e articulação curricular entre os docentes de vários níveis educativos; monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulam com os resultados esperados. Ao nível da dimensão da *gestão das pessoas*, em termos gerais, tentamos perceber se o diretor: dialoga com os docentes acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional; define claramente as expectativas em

relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.

Na dimensão *administração e gestão financeira* os itens procuram permitir perceber se o diretor cumpre as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos; se assegura a elaboração e o envio atempado dos documentos para o Ministério da Educação; se elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal e se cumpre os limites orçamentais; se monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial à escola.

Ao nível da dimensão da *gestão dos alunos*, tentamos perceber se o diretor: comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos; reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos; evita interrupções desnecessárias das atividades letivas; garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.

Na dimensão *desenvolvimento profissional e formação contínua* procuramos saber se o diretor: utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal; se se envolve, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança; partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; e se lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente.

Na dimensão *relações com os pais e com a comunidade*, os itens procuram permitir perceber se o diretor: desenvolve relações com a comunidade e com os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola; se promove a cooperação da escola com instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos; se encoraja relações entre a escola e a comunidade e os pais; se projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade.

Por fim, na dimensão *resolução de problemas e tomada de decisões*, o conjunto de itens procura entender se o diretor: promove o debate e a procura partilhada de soluções;

se envolve todos os docentes na resolução de problemas; se tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes.

A entrevista foi realizada a partir de um guião previamente estruturado (ver Anexo I e II), com um grupo de questões tendo como referência as dimensões que estavam em análise nos questionários e que já apresentámos anteriormente.

7.1.1. Clima de escola

Os resultados das respostas aos questionários no que diz respeito à dimensão *clima de escola* encontram-se expressos na tabela seguinte (Quadro 3):

Quadro 3: Clima de escola: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequentemente	4 Sempre	5 Sem opinião	Não respondeu	Total (amostra)
Define com clareza os objetivos da escola	0%	6,9%	27,6%	65,5%	0%		29
Define, promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e professores	0%	3,45%	13,8%	75,86%	3,45%	3,45%	29
Reconhece a excelência e o sucesso	0%	6,9%	27,6%	58,6%	3,45%	3,45%	29
Fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas	0%	0%	10,34%	89,6%	0%		29
Promove o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas	0%	3,45%	34,5%	62,06%	0%		29
Atua como mediador de conflitos e facilita soluções eficazes e rápidas	0%	0%	31,03%	69%	0%		29
Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de uma rigorosa hierarquia burocrática	0%	0%	10,34%	89,6%	0%		29
Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola	0%	3,45%	10,34%	86,2%	0%		29

Em relação ao papel do diretor, na dimensão *clima de escola*, podemos constatar no Quadro 3 que a pontuação percentual mais alta obtida nesta dimensão regista-se

cumulativamente no item 4 e no item 7, com 89,6% dos docentes a considerarem que o diretor *fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas e promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de uma rigorosa hierarquia burocrática*. A mais baixa regista-se no item 3, (58,6%): *reconhece a excelência e o sucesso*. Nesta primeira dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião e nunca* é igual ou inferior a 3,45%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que toca à promoção de um bom *clima na escola*, está, entre os docentes, muito valorizado, pois: i) regista-se uma pontuação elevada, entre os docentes, de respostas *sempre e frequentemente*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis é muito elevada.

Tendo em conta as respostas registadas na entrevista ao diretor de escola, percebemos que são várias as razões identificadas como motivadoras da promoção de um bom clima organizacional:

- Há uma cultura assumida que valoriza o trabalho corporativo, de interajuda, com vista à melhoria da aprendizagem, como podemos verificar na entrevista ao diretor: “...Os professores falam entre si (...) cooperam entre si, naquilo que é possível cooperar... não se pode exigir muito senão as pessoas passavam a vida reunidas para organizar coisas... eles organizam-se de uma forma bastante informal no dia-a-dia, quando são ações de outro género, então aí, têm atuações diferentes e têm momentos próprios para articular, para coordenar e planificar...”; “...em primeiro lugar os interesses dos alunos...”.

- A opinião do diretor, em criar um clima de escola onde todos se sintam bem, está em sintonia com os resultados dos questionários: “... É criar o ambiente favorável, ter horários que funcionem, ter professores que estão de acordo com os horários, que gostam daquilo que estão a fazer nos momentos em que o estão a fazer...”; “Nesta escola as pessoas... fazem o que têm a fazer, fazem livremente, fazem com diversão e com alegria e os alunos sentem isso e sentimos também ou só damos por ela e temos consciência daquilo que estamos a fazer quando vem alguém novo...”.

Em síntese:

- A cultura de colaboração parece prevalecer na escola, com os problemas a serem solucionados entre todos. O diretor tem um papel muito significativo na promoção de uma cultura de colaboração, criando condições organizacionais (horários compatíveis, espaços e tempos comuns) para tal.
- Os docentes entendem que, nesta dimensão, um dos pontos mais fortes, do diretor, é fomentar a autonomia necessária para os docentes organizarem as atividades pedagógicas; o outro é a comunicação e flexibilidade nas relações entre as pessoas. Isto leva-nos a concluir que os docentes trabalham autonomamente e num clima de bom relacionamento.
- Os docentes entendem que há uma clara valorização de um ambiente favorável à aprendizagem.

Existe sintonia entre aquilo que o diretor valoriza e o desempenho que diz ter e aquele que os docentes entendem que existe de facto, o que nos leva a inferir para um certo equilíbrio entre o plano do discurso do diretor e a sua ação concreta.

7.1.2. Liderança e gestão escolar

Passamos, agora, a explorar os dados relativamente à segunda dimensão em análise, a da *liderança e gestão escolar*.

Quadro 4. Liderança e gestão escolar: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Não respondeu	Total
Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola	0%	3,45%	20,68%	75,86%	0%		29
Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão	0%	3,45%	13,8%	79,31%	0%	3,45%	28
Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola	0%	10,34%	24,13%	65,51%	0%		29
Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades	3,45%	0%	31,03%	51,72%	6,9%	6,9%	27
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação	0%	10,34%	44,82%	44,82%	0%		29
A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências e não do seu cargo	0%	3,45%	17,24%	72,41%	6,9%		29
Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação	0%	3,45%	24,13%	65,51%	6,9%		29
Usa resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria da escola	0%	6,9%	31,03%	51,72%	10,34%		29

Na dimensão *liderança e gestão escolar*, constatamos no Quadro 4 que a pontuação percentual mais alta obtida regista-se no item 2: 79,3% dos docentes consideram que o diretor *encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão*. A mais baixa regista-se no item 5, com 44,8% dos docentes a entenderem que *encoraja uma cultura de inovação e experimentação*.

Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião* num dos itens é de 10,3% e em *nunca* é igual ou inferior a 3,45%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que toca à *liderança e gestão escolar*, está, entre os docentes, valorizada, pois: i) regista-se uma pontuação elevada, entre os docentes, de respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é elevada.

Analisando, agora, os registos da entrevista efetuada ao diretor podemos constatar o seguinte:

- Denota-se, na entrevista, uma clara preocupação por parte do diretor, em envolver todos os docentes no planeamento e implementação de medidas de melhoria para a escola, como se pode verificar, nomeadamente, na explicação sobre a experiência de reflexão, no final de cada ano letivo: - "... Sim! (...) As 6 questões são respondidas da mesma forma, exceção feita às solicitações do ministério..."; "...Todas estas outras questões da liderança e gestão prendem-se numa experiência que começámos há uns anos atrás e que tem corrido bastante bem e vamos continuar..."; "...no fim de cada ano letivo, fazer dois dias de reflexão com todos os professores e funcionários, juntamos toda a gente, fazemos equipas, sou eu que faço esse trabalho, temos temas para cada uma das equipas poder refletir e apresentar os frutos da sua reflexão e ao mesmo tempo apresentar alterações dessa área..."; "...E analisam se foi bom e o que é que não foi bom e apresentam isso e as propostas de melhoria..."; "...na área dos horários, do funcionamento da escola com os pais, do funcionamento da escola com os alunos, problemas disciplinares, problemas da biblioteca, problemas da sala de alunos... todas essas questões do dia-a-dia de uma escola... isso liberta-me, como diretor ou como presidente... de uma quantidade de preocupações com uma quantidade impressionante de recolha de informações... essas pessoas, ao apresentarem em plenário, aquilo que conseguiram refletir ou aquilo que queriam ou que querem que venha a ser o futuro... permite ficar com uma ideia muito clara do que é que está bem e do que é que está mal na escola..."; "...mais importante ainda, perceber qual é o sentimento das pessoas em relação a uma melhoria. Porque às vezes nós introduzimos algumas ideias de melhoria que, no fim, as pessoas dizem que não funcionou ou que funcionou menos bem ou que podia haver outro tipo de alteração...".

Depreende-se, através da entrevista, que a relação entre o diretor e os docentes e funcionários é uma relação bastante positiva, com base na comunicação e na partilha de opiniões.

Em síntese:

- Os docentes entendem que, na liderança e gestão, o diretor é competente e conhecedor das funções inerentes ao cargo.
- A relação entre o diretor e os docentes é bastante positiva, baseada em princípios democráticos.
- Apesar da opinião dos docentes não revelar uma percentagem muito elevada neste item, é preocupação do diretor responder de forma empenhada a todas as solicitações do Ministério da Educação.
- Assinala-se, ainda, como um aspeto muito positivo (depreendemos pela entrevista) a articulação entre ciclos, não só em momentos de convívio mas nos espaços de reflexão conjunta.

7.1.3. Desenvolvimento do currículo

Passamos, agora, a analisar os dados em relação ao papel do diretor na dimensão *desenvolvimento do currículo*.

Quadro 5. Desenvolvimento do currículo: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Total
Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos	0%	6,9%	31,03%	58,62%	3,45%	29
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem	0%	0%	31,03%	65,51%	3,45%	29
Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados	0%	13,8%	44,82%	41,37%	0%	29
Promove a articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional	0%	10,34%	37,93%	51,72%	0%	29

A dimensão *desenvolvimento do currículo*, no que diz respeito às respostas dos docentes, apresenta uma pontuação percentual mais alta no item 2: 65,5% consideram que *mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem*. A mais baixa regista-se no item 3, 41,4% dos docentes, com *monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados*. Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião e nunca* é igual ou inferior a 3,45%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que diz respeito ao *desenvolvimento do currículo*, é visto, entre os docentes, como positivo, pois: i) regista-se uma pontuação média/elevada, entre os docentes, de respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é também elevada.

Baseando-nos nas respostas registadas na entrevista ao diretor de escola, percebemos que são algumas as razões identificadas como facilitadoras de um ambiente favorável à melhoria das aprendizagens: - "... Dentro do que é possível fazer, nós fazemos, damos tutorias aos alunos que têm mais dificuldade, damos apoio... quando temos recursos humanos... quando não temos não conseguimos fazer nada... os professores que têm tempos não-letivos ou que têm horas, vagas nos horários... acabam por fazer este trabalho e fazem-no sem grandes problemas... Há vários alunos que têm esse tipo de apoio e... não funciona tão mal quanto isso. Não corrige tudo... não vale a pena dizer que isto faz um milagre porque não faz..."

- Apesar de, na opinião dos docentes, o item 3 ter a percentagem mais baixa, o diretor refere na entrevista, que monitoriza de forma sistemática os processos de ensino (dificuldades e estratégias de melhoria) em articulação com os resultados esperados: - "...Sim. Acompanho as atas... são colocadas num sistema informático... consigo ver o que é que se está a passar nos vários departamentos e nos conselhos de turma e... analisar os resultados escolares em cada período e... nas avaliações intercalares para ver como é que os alunos estão a progredir ou não..."

Em síntese:

- Não existe sintonia tão elevada como noutras dimensões entre aquilo que o diretor entende como aspetos a considerar para o desenvolvimento do currículo e que diz ter e aqueles que os docentes entendem que existem de facto. Este desvio poderá estar relacionado com a especificidade desta dimensão, sendo difícil o controlo de todos os programas, as possíveis adequações programáticas às necessidades dos alunos, a todas as disciplinas.

7.1.4. Gestão das pessoas

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do diretor de escola na dimensão *gestão das pessoas*.

Quadro 6. Gestão das pessoas: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Total
Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes	20,68%	44,82%	10,34%	6,9%	17,24%	29
Conversa com os docentes acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional	3,45%	24,13%	48,27%	13,8%	10,34%	29
Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores e assegura que as avaliações representam com rigor o desempenho do pessoal docente	0%	13,8%	51,72%	24,13%	10,34%	29
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público	0%	10,34%	10,34%	27,58%	17,24%	29

A dimensão *gestão das pessoas*, no que diz respeito às respostas dos docentes, apresenta uma pontuação percentual mais alta no item 3, da escala frequentemente, com 51,72% a considerarem que *utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores e assegura que as avaliações representam com rigor o desempenho do pessoal docente*; na escala sempre, a pontuação percentual mais alta não atinge os

30%, 27,58% responderam que *define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público*. A mais baixa regista-se no item 1, da escala sempre, com apenas 6,9% dos docentes a referirem que *procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes*. Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião e nunca* é igual ou superior a 20%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que diz respeito à *gestão das pessoas*, é visto, entre os docentes, como satisfatório, pois: i) regista-se uma pontuação média, entre os docentes, de respostas *frequentemente*; ii) regista-se uma pontuação baixa, entre os docentes, de respostas *sempre*; iii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é baixa.

Analisando, agora, os registos da entrevista efetuada ao diretor podemos constatar o seguinte:

– Denota-se, nos registos da entrevista, que não estabelece a observação de aulas, como uma prioridade para o desenvolvimento profissional dos docentes: - [Risos!] “Ah! ... Nem respondo!”; “...Também não. Não respondo... não está previsto tal... e ponha-se no lugar de um professor quando lhe entra um diretor pela porta dentro de uma aula... Ele desmaia!... não há essa cultura em Portugal. Não sei se é boa ou se é má, não tenho opinião sobre isso. Não creio que seja muito boa... É evidente que isto já me aconteceu... Não no presente, mas num passado muito distante...”.

Em síntese:

- Existe coincidência entre aquilo que o diretor entende como aspetos a considerar para a gestão das pessoas, nomeadamente no que concerne à observação e avaliação de desempenho dos professores e que diz ter, e aqueles que os docentes entendem que existem de facto.
- Percebemos, através da entrevista, que o atual modelo de avaliação de desempenho nem sempre representa com rigor o desempenho dos docentes.

7.1.5. Administração e gestão financeira

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do diretor ao nível da quinta dimensão em apreciação, a *administração e gestão financeira*.

Quadro 7. Administração e gestão financeira: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 - Sempre	5 - Sem opinião	Não respondeu	Total
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação	0%	0%	3,45%	69%	27,58%		29
Cumpe as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos	0%	0%	6,9%	82,75%	10,34		29
É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objectivos	0%	6,9%	17,24%	72,41%	0%	3,45%	28
Elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal e cumpre os limites orçamentais	0%	0%	13,8%	41,37%	44,82%		29
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola	0%	3,45%	27,58%	62,06%	6,9%		29
Gere de forma eficaz as instalações escolares; supervisiona eficientemente a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras	0%	0%	24,13%	75,86%	0%		29
É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos	0%	0%	13,8%	79,31%	6,9%		29

Nesta dimensão, constatamos, no Quadro 7, que a pontuação percentual mais alta obtida, regista-se no item 2: 82,75% dos docentes consideram que o diretor *cumpe as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos*. A mais baixa regista-se no item 4, 41,37% dos docentes, com *elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal e cumpre os limites orçamentais*.

Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião* regista-se até 45% e em *nunca* é de 0%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que toca à *administração e gestão financeira*, está, entre os docentes, bastante valorizada, pois: i) regista-se uma pontuação elevada, entre os docentes, de respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis é elevada.

– Veja-se, agora, o relato da entrevista que evidencia e reforça a valorização que é dada ao cumprimento das orientações superiores bem como dos regulamentos e cumprimento de prazos: - “Claro que sim, aí não há nada a fazer, é assim mesmo, temos que cumprir, porque senão... o sistema pára todo e deixamos de receber dinheiro. Daí a questão dos serviços administrativos, cumprem escrupulosamente tudo isto...”; “Obviamente, a nível dos CEFs, etc., que já funciona quando vão pagar, porque há prazos muito restritos, senão também perdemos o financiamento. Portanto, há uma série de preocupações nesse âmbito...”; “Claro que sim. Muito embora os orçamentos de estado, aqueles que nós mandamos para o estado, mais ou menos, janeiro/fevereiro, não passam de uma série de boas intenções porque não há dinheiro... e a gente já nem pede, já nem se dá ao trabalho de pedir. Eu já sei há muitos anos, há mais de 20 anos que ando nesta má vida de gestão de escolas, nem vale a pena fazer orçamentos megalómanos, nem bonitos, nem muito justificados... Os orçamentos já estão definidos de acordo com a população escolar, de acordo com a tipologia da escola, com a idade da escola e ponto final, vai dando...”.

Em síntese:

- Na dimensão *administração e gestão financeira*, o diretor, tem, segundo os resultados dos questionários, um desempenho bastante forte.
- Podemos perceber que uma das atividades que o diretor assume rigorosamente é o cumprimento das orientações educativas e regulamentos.
- Existe também bastante sintonia entre a opinião do diretor e a dos docentes relativamente à pontualidade nas reuniões.
- Outros dois aspetos, em que o diretor procura ser eficaz e que vai ao encontro da opinião dos docentes, é a gestão das instalações escolares bem como a supervisão e monitorização das mesmas, de modo a assegurar a sua limpeza e

segurança, e a eficiência na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos.

7.1.6. Gestão dos alunos

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do diretor na dimensão *gestão dos alunos*.

Quadro 8. Gestão dos alunos: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Não respondeu	Total
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos	0%	3,45%	20,68%	75,86%	0%		29
Assegura a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento	0%	0%	24,13%	75,86%	0%		29
Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos	6,9%	6,9%	27,58%	55,17%	0%	3,45%	28
Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas	3,45%	10,34%	10,34%	75,86%	0%		29
Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados	3,45%	3,45%	31,03%	51,72%	10,34%		29
Fomenta a diversidade no uso do conhecimento	0%	3,45%	37,93%	51,72%	6,9%		29
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares	0%	6,9%	37,93%	41,37%	13,8%		29
Encoraja e serve de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos	0%	13,8%	31,03%	44,82%	10,34%		29
Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos	0%	3,45%	34,48%	55,17%	6,9%		29

A dimensão *gestão dos alunos*, no que diz respeito às respostas dos docentes, regista cumulativamente uma pontuação percentual mais alta no item 1, no item 2 e no item 4, 75,86%, que consideram que *comunica a toda a comunidade educativa as regras de*

*conduta para os alunos, assegura a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento e evita interrupções desnecessárias das atividades letivas. A mais baixa regista-se no item 7, 41,37% dos docentes, com promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares. Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião* não ultrapassa 13,8% e *nunca* 6,9%.*

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que diz respeito à *gestão dos alunos*, é vista, entre os docentes, como bastante valorizada, pois: i) regista-se uma pontuação elevada, entre os docentes, de respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é média/elevada.

Tendo em conta, agora, as respostas registadas na entrevista, nesta dimensão, percebemos que são várias as razões identificadas como promotoras do desenvolvimento integral dos alunos:

- “Sim. É evidente que... confia-se cegamente nos diretores de turma... fazem um bom trabalho, e sem eles isto tudo parava... o processo de comunicação da direção até aos alunos funciona bem...”.

- Existe uma preocupação manifestada pelo diretor em entender as atitudes e comportamentos dos alunos, daí a sua opção em continuar a ter uma turma: - “Sim, posso dizer que sim... Desde que estou na gestão, nunca deixei de ter turma... faço questão de ter... para dar o exemplo quer aos alunos quer aos professores... não posso falar de nada se não conhecer as coisas, não tenho esse direito. Se não souber o que se passa dentro de uma turma, não tenho moralidade para falar com um professor... Uma pessoa que esteja afastada do ensino neste momento... não imagina o que é uma turma... É a única forma de eu poder estar por dentro, poder falar com as pessoas, saber o que estou a dizer e poder também falar com os alunos porque sei que registo tenho que utilizar, a única forma é estar lá dentro do processo... e... num conselho pedagógico sem ter consciência das dificuldades que as pessoas sentem

neste momento, porque as gerações são completamente diferentes... os garotos estão noutra... temos que perceber isso...”.

– Sobre a questão de o diretor evitar interrupções desnecessárias das atividades letivas, diz-nos: - “Claro. Temos muito poucas. Uma por período. Para atividades não-letivas mas atividades com os alunos. Momentos de celebração..., o dia da escola, com o dia inteiro de festa... no 2º período, o carnaval... e no 3º período iremos... E é só isso, é um por período, no máximo. Também é preciso festa, não é?!... Temos a festa... com os alunos e os pais, a comunidade toda... e funciona...”.

– A propósito da valorização do cumprimento de regras de conduta por parte dos alunos, refere: - “Quando é necessário... há uns anos atrás, reuni com os pais e professores, todos juntos, para ter uma postura idêntica relativamente a uma das turmas que estava a arranjar muitos problemas... e depois dessa reunião as coisas melhoraram ligeiramente...”.

Em síntese:

– Existe coincidência de posições entre aquilo que o diretor valoriza e o desempenho que diz ter e aquele que os docentes entendem que existe de facto em relação à ação dos alunos.

7.1.7. Desenvolvimento profissional e formação contínua

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do diretor na dimensão *desenvolvimento profissional e formação contínua*.

Quadro 9. Desenvolvimento profissional e formação contínua: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Não respondeu	Total
Utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal	0%	6,9%	17,24%	69%	6,9%		29
Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança	0%	3,45%	13,79%	62,06%	17,24%	3,45%	28
Utiliza a informação e as perspetivas obtidas através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu aperfeiçoamento	0%	6,9%	20,68%	51,72%	17,24%	3,45%	28
Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente	3,45%	3,45%	51,72%	34,48%	3,45%		28

A dimensão *desenvolvimento profissional e formação contínua*, no que diz respeito às respostas dos docentes, apresenta uma pontuação percentual mais alta no item 1, 69% consideram que *utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal*. A mais baixa regista-se no item 4, 34,48% dos docentes, com *partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente*. Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião* é de 17,24% e em *nunca* é igual ou inferior a 3,45%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que diz respeito ao *desenvolvimento profissional e formação contínua*, é visto, entre os docentes, como positivo, pois: i) regista-se uma pontuação positiva, entre os docentes, de respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é também positiva.

Analisando, os registos da entrevista efetuada ao diretor podemos constatar o seguinte: - “Eu acho que esta questão da atividade docente tem coisas negativas... tem

uma série de fenómenos estranhos... mas tem uma grande virtude: os professores pela primeira vez... sentiram que alguém estava a olhar para eles, por boas razões. Nós aqui virámos o processo todo... e depois funcionou muito bem... a lei diz que quem quisesse ter a avaliação da componente científico-pedagógica, tinha que a solicitar... Eu aqui inverti o processo. Aqui quem não quisesse ter é que tinha que dizer. Porque todos tinham. Porquê?... apercebi-me que quem estava a pedir a avaliação científico-pedagógica eram... os professores que não prestavam para nada... E o professor que para mim era «muito bom» ou «excelente» não estava. E apercebi-me que tinham... vergonha de vir trazer papel a solicitar a avaliação... Pus lá fora um papel a dizer: “isto é tudo ilegal, a partir deste momento estão todos no processo de avaliação científico-pedagógica... os professores foram avaliados pelos seus pares, pelos seus coordenadores... houve situações que me pediram para ir observar as aulas... e as coisas correram muito bem... e melhorou-se muito. A postura, a alegria do professor no seu trabalho, melhorou... que circula em muitas escolas...”.

Os docentes estão em sintonia com a opinião do diretor em relação à utilização da avaliação dos professores para melhorar o desempenho do pessoal.

– O mesmo não se verifica em relação às inspeções escolares, segundo o registo da entrevista do diretor: - “Das inspeções escolares não vejo nenhuma bondade na maneira como ela foi feita antigamente e como ela está a ser feita. Não vejo que isso contribua para... melhor... a única coisa que nos dizem quando têm algo de negativo a dizer é que nós não estamos a cumprir o ponto da alínea *não sei quantos* da legislação *não sei quantos*...”.

Também existe uma certa unanimidade de posições em relação ao envolvimento do diretor, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança: - “Sim! Tenho ido aos cursos todos que existem e mais alguns que apareçam, ainda agora há dias acabei um lá no ISEG, de gestão...”.

– O mesmo não se verifica, no que diz respeito à partilha de ideias e informação com os profissionais da escola, registando-se como atrás referimos, a percentagem mais baixa: - “Claro! É obvio que sim e esses tais dias de reflexão respondem a isso...”.

sempre que há informações divulgo, sempre que tenho ideias sobre o assunto divulgo...”.

Em síntese:

- Parece-nos não existir uma clara aproximação entre a opinião dos docentes e os registos da opinião do diretor, em alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional e a formação contínua.

7.1.8. Relações com os pais e com a comunidade

Passamos a analisar os dados relativos ao papel do diretor ao nível da oitava dimensão em apreciação, as *relações com os pais e com a comunidade*.

Quadro 10. Relações com os pais e com a comunidade: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Total
Encoraja relações entre a escola, por um lado, e a comunidade e os pais, por outro	3,45%	17,24%	41,37%	37,93%	0%	29
Promove a cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos	3,45%	10,34%	51,72%	34,48%	0%	29
Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola	3,45%	10,34%	55,17%	27,58%	3,45%	29
Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade e promove atividades que vão ao encontro dessas mesmas necessidades	3,45%	6,9%	48,27%	41,37%	0%	29
Utiliza técnicas apropriadas e eficazes para o envolvimento da comunidade e dos pais	3,45%	17,24%	55,17%	24,13%	0%	29
Apoia e enfatiza a comunicação entre a escola e a comunidade	3,45%	17,24%	48,27%	31,03%	0%	29
Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade	0%	3,45%	17,24%	79,31%	0%	29

Nesta dimensão, constatamos no Quadro 10 que a pontuação percentual mais alta obtida, regista-se no item 7, 79,31% dos docentes consideram que o diretor *projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade*. A mais baixa regista-se no item 5,

24,13% dos docentes, com *utiliza técnicas apropriadas e eficazes para o envolvimento da comunidade e dos pais*.

Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião e nunca* é igual ou inferior a 3,45%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que toca às *relações com os pais e com a comunidade*, é visto, entre os docentes, como satisfatório, pois: i) regista-se uma pontuação elevada, entre os docentes, apenas num item de resposta *sempre*; ii) regista-se uma pontuação baixa, entre os docentes, de respostas *sempre*; iii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis, é inferior a outras dimensões em análise.

Passamos a mencionar alguns excertos da entrevista realizada ao diretor: - “É difícil falar com os pais desta comunidade. Se fizer uma festa temo-los todos, se fizer uma reunião não temos ninguém. É essa a nossa realidade... Depois eles zangam-se muito uns com os outros... Temos uma Associação de Pais que... não queriam... a escola estava sempre à disposição deles para se poderem encontrar e para terem reuniões nas horas que quisessem ter... Funcionou durante dois anos... depois zangaram-se... e foram-se embora. Depois há dois anos houve uma nova tentativa de outro grupo de pais que se reuniu, achou muito bem, era necessário, fazia falta e fizeram uma reunião com os pais... Foram eleitos e até hoje... Não é fácil!”; “Nós com a história das festas e com a história do Sarau temos tido a casa sempre cheia. [respira fundo] ... É um caminho... mas é um caminho muito lento, por enquanto...”; “Temos feito tanta coisa... Vale a pena? Eu acho que não. Nós temos promovido juntamente com outras instituições uma série de atividades... Tivemos três EFAs de dupla certificação a funcionar... numa outra entidade e que funcionaram aqui na escola... Mães de filhos desta escola. Ficaram com o 9º ano, felizes, mas foi só isso... É evidente que a mentalidade alguma coisa deve ter melhorado... o abandono escolar desapareceu por completo. Nós neste momento não temos abandono escolar e quando a escola abriu tínhamos uma taxa para cima dos 11% de abandono escolar precoce... os garotos começavam a desaparecer no 6º ano, havia logo ali uma diferença entre os que tinham terminado e os que prosseguiram para o 7º e, depois do 9º para o 10º era pavoroso, era quase a 100%. Neste momento temos 100% de não-abandono. O

abandono está em zero e eles vão prosseguindo os estudos... Quando há algum aluno que desaparece, vamos ver... e percebemos que foi transferido... fazemos o trânsito desses papéis todos...”; “Eu acho que sim, eu acho que os pais... achavam que a escola não lhes dizia muito e neste momento preocupam-se em que os filhos andem cá. Não se preocupam em vir à escola. Vêm, mas vêm ainda naquela mentalidade de “o que é que ele fez?; Qual foi a asneira?... Portanto, ainda não está o ideal de funcionamento de uma associação de pais ou de um grupo de pais, ainda estamos um bocado longe disso. Mas a comunidade respeita a escola, isso é muito bom. E a imagem que a escola tem de limpeza... é reflexo dos alunos, não andamos a perseguir ninguém... fazem asneiras mas não vandalizam, não estragam, não destroem. Portanto é reflexo da própria comunidade que também não vandaliza nem destrói. Respeita...”.

– De acordo com os docentes e também pelos registos da entrevista ao diretor verificamos que a relação da escola com os pais não é a melhor, ainda há muito a fazer. Percebemos que a relação se baseia apenas na transmissão do que é necessário e muito circunscrito a informações de aproveitamento ou de eventuais problemas que surjam com os alunos.

Em síntese:

- Da análise efetuada relativamente a esta dimensão, parece-nos claro que, embora os docentes, assumam que o diretor projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade, nem sempre utiliza técnicas eficazes para o envolvimento da comunidade e dos pais.
- Por outro lado, dos registos da entrevista percebemos que os pais não dão muita importância à escola, só aparecem se convocados ou nos convívios de final de período, outras ações de sensibilização têm ainda pouca participação.
- Existe, no entanto, uma forte diminuição da taxa de abandono escolar que poderá revelar uma alteração de comportamentos.

7.1.9. Resolução de problemas e tomada de decisões

Passamos a analisar os dados relativos à última das dimensões presentes no nosso estudo, sobre o papel do diretor na *resolução de problemas e tomada de decisões*.

Quadro 11. Resolução de problemas e tomada de decisões: opiniões dos docentes relativamente ao diretor

	1 Nunca	2 Por vezes	3 Frequente mente	4 Sempre	5 Sem opinião	Total
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes na escola	0%	6,9%	48,27%	44,82%	0%	29
Partilha informação e facilita o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões	0%	13,79%	41,37%	44,82%	0%	29
Envolve os professores na resolução de problemas	0%	10,34%	41,37%	48,27%	0%	29
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas	0%	10,34%	20,68%	69%	0%	29
Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes	0%	3,45%	48,27%	37,93%	10,34%	29
Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho	0%	10,34%	34,48%	48,27%	6,9%	29

Nesta dimensão, constatamos no Quadro 11 que a pontuação percentual mais alta obtida regista-se no item 4, 69% dos docentes consideram que o diretor *é flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas*. A mais baixa regista-se no item 5, 37,93% dos docentes, com *tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes*.

Nesta dimensão, nos questionários administrados aos docentes, a percentagem das respostas em que foi utilizado *sem opinião* não ultrapassa 10,34% e *nunca* é de 0%.

Através dos dados apresentados consideramos que o papel do diretor de escola, no que toca à *resolução de problemas e tomada de decisões*, é visto, entre os docentes, como positivo, pois: i) regista-se uma pontuação média, entre os docentes, de

respostas *sempre*; ii) a pontuação percentual de respostas consideradas favoráveis é também positiva.

Da entrevista com o diretor percebe-se que existe uma preocupação evidente em auscultar os docentes na tomada de decisões, embora tal facto não transpareça, nas respostas dos docentes, em termos de resultados percentuais elevados. Através dos registos da entrevista constatamos que se encontra disponível para colaborar na resolução dos problemas: - “É a tal questão da reflexão de dois dias que é uma coisa muito boa e que se encaixa aqui. Quando há problemas de mudança de legislação profunda, quando há problemas de comportamentos dos alunos muito graves, quando há problemas de professores que têm questões que não conseguem ultrapassar dentro das turmas, nós habitualmente fazemos encontros ou reuniões gerais para tentar perceber o que é que está a acontecer...”.

- Percebemos que existe um trabalho de alguma cumplicidade com os elementos da escola: - “Já disse tudo que sim. Nunca decido sozinho. Só decido sozinho: as minhas férias... e decido sozinho a hora de sair da escola. A hora de entrada é sempre automática, é às 8 horas, ou às vezes venho antes, quando está mau tempo, venho abrir a porta aos alunos de S. Jacinto... De resto, tomo sempre decisões baseadas no parecer dos outros parceiros com quem trabalho: seja da direção, seja de professores, seja do conselho pedagógico... se a pessoa se mantiver numa inflexibilidade absoluta não consegue fazer nada e perde a razoabilidade... Se a pessoa é inflexível, nas suas decisões ou na sua postura, as pessoas já sabem que não vale a pena conversar porque estão a perder o tempo. Ou então vão lá só para fazer o exercício de autoflagelação...”.

Em síntese, podemos considerar que:

- Apesar de o diretor considerar que a resolução de problemas e a tomada de decisões constitui uma dimensão forte no seu desempenho, na opinião dos docentes percebemos que talvez não seja tanto assim. Parece-nos não existir sintonia entre o plano de intenções e as ações (vistos pelos docentes).
- Os resultados percentuais são abaixo dos 50% (na tabela *sempre*), no que diz respeito à partilha de informação, ao envolvimento de todo o pessoal na tomada

de decisões e, principalmente, na tentativa de auscultação de diferentes pontos de vista e ideias antes da resolução de problemas importantes para a escola.

7.2. Síntese apreciativa

Após a apresentação e a análise interpretativa dos dados, passamos a assinalar alguns aspetos tendo em conta a nossa questão de partida. Nas diferentes dimensões analisadas, regista-se, de um modo geral, similitude entre o que se diz fazer e o que de facto parece ser realizado, entre os discursos e a prática, entre a imagem que se quer projetar e as perceções dos docentes. Constata-se, ainda, numa leitura global, que o desempenho manifestado pelo diretor varia pouco em função da área de ação em análise. Não existem desarticulações evidentes, há domínios em que determinadas atitudes são mais facilmente adotadas e outros, que apesar de não funcionarem como deveria, vão respondendo satisfatoriamente ao que se espera deles.

Depois deste estudo fica-nos também a ideia de que, apesar da existência de algumas limitações, permanece um ambiente favorável à mudança, à partilha de opiniões, a uma certa autonomia responsável.

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a questão principal do nosso estudo foi descobrir o grau de concordância ou discordância dos professores e do diretor tendo em conta as perceções que os professores têm do seu diretor.

Verificámos que os resultados indicam que existe um elevado nível de concordância entre a perspetiva do diretor e as perceções dos docentes.

Podemos constatar que há apenas uma área, a gestão das pessoas, onde existe uma maior discordância entre a opinião do diretor e a dos professores. As áreas mais pontuadas são o clima de escola e a administração e gestão financeira.

Deste modo, apontamos algumas possíveis explicações para o elevado nível de concordância:

- A ampla experiência do diretor em questões administrativas, dando-lhes uma perspetiva holística do funcionamento da escola;

- O facto de este diretor apesar de não possuir formação especializada, frequentar periodicamente cursos de formação na área de administração e gestão, o que lhe dá uma perspetiva adicional de como conduzir a escola de uma forma democrática;
- Revelar uma clara noção do que é que os professores pensam dele enquanto diretor;
- Ter muita experiência de ensino, ser conhecedor da cultura dos professores e das características intrínsecas desta profissão, o que lhe facilita o relacionamento e o diálogo com estes;
- Um outro aspeto a considerar como explicação para o elevado nível de sintonia é o nível de colegialidade existente na gestão das escolas públicas portuguesas: os diretores não são colocados neste cargo por uma estrutura administrativa fora da escola, são eleitos pelos seus pares e como tal vistos como um par.

Assim, numa estrutura administrativa centralizada, como é o caso do sistema educativo português, os diretores tendem a exibir um perfil de desempenho que se coaduna mais com o de um gestor que cuida com empenho da gestão diária das operações de uma escola. Contudo, os diretores de escola em Portugal dão a sensação de que seguem mais, as instruções dadas pela macroestrutura administrativa central em vez de serem líderes proativos e inovadores na sua escola.

CONCLUSÕES

Depois de todo o tempo disponível ser aplicado a concretizar os objetivos que nos propusemos neste breve percurso de investigação, fica-nos a sensação que muito ficou por consultar, questionar, refletir, de que algumas informações se perderam e que, por isso, não foram alvo de tratamento adequado. Contudo, apesar de principiantes que somos, neste longo caminho da investigação, temos consciência que nenhum trabalho deste tipo, por mais exaustivo que seja, esteja definitivamente concluído, fazendo a analogia à construção de uma casa, quando a terminamos é que devíamos iniciar a sua construção, pois começamos logo a encontrar alguns defeitos. Procuraremos, noutras oportunidades, tentar aprofundar aspetos que este estudo não abrangeu.

Após este percurso pela gestão e liderança na escola pública portuguesa, tendo como linha de orientação o que foram os órgãos de administração e gestão anteriormente, mais democráticos e de natureza participativa e colegial e o que é hoje o diretor e o seu desempenho, somos “influenciados” a partilhar a opinião de Bexiga, quando diz que se o diretor “não for um profissional experiente a avisado, perderá facilmente a capacidade de resiliência e transformar-se-á a curto ou médio prazo num burocrata, mero executor às ordens superiores, comportando-se como dirigente de um serviço desconcentrado, mas fortemente centralizado, que representará na escola o poder central” (2010: 344).

Na mesma esteira Castro refere que quando “as organizações têm grandes dimensões, envolvem múltiplos sujeitos, dependem de diversas instâncias e interagem com muitos interlocutores com interesses distintos, a *hipocrisia* manifesta-se, e acentua-se como uma forma de responder a tantos problemas e demandas que emergem quer do exterior, quer do interior da organização e que se sucedem de forma desordenada e sobreposta” (2010: 120).

Assim, baseados na opinião de alguns autores (Greenfield, 2000; Azevedo, 2003, Sergiovanni, 2004; Bexiga, 2008, Barroso, 2010) admitimos que na sociedade atual não pode haver organizações acomodadas a um sucesso que pode não o garantir no futuro, têm que ter a capacidade de inovar tornando a escola numa comunidade

formalmente vinculativa. Será um modelo de gestão com uma maior interligação entre o processo pedagógico e o administrativo, em que se desenvolvam estratégias de relacionamento entre todos os intervenientes do ato educativo, criando-se uma verdadeira identidade organizacional.

Costa, a este propósito, afirma: “... os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituírem-se eles próprios como objectos de acção pedagógica” (Costa, 2000: 27).

Por tudo isso, estamos convictos que a intervenção de fundo ocorrida na gestão das escolas públicas, com a criação de uma figura unipessoal de topo dos estabelecimentos de ensino, o diretor, continuará a ser um tema muito debatido no âmbito das políticas educativas e largamente estudado pelos especialistas das organizações educativas.

Reportando-nos à estrutura do trabalho, iniciámos a nossa dissertação com uma incursão sobre a especificidade da organização educativa, procurámos, de modo sucinto, apontar algumas das características e contextos por que passou a administração e gestão escolar desde o 25 de abril de 1974 em Portugal, em particular os órgãos de topo das escolas. O nosso principal destaque recaiu sobre a figura do diretor, imposta pelo D.L. nº 75/2008, de 22 de abril. Ainda na primeira parte discorreremos sobre o conceito de liderança, a sua importância e especificidade de ação nas organizações educativas. Na segunda parte, aclarámos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, bem como os pressupostos teóricos relacionados com as práticas de investigação. Em jeito de síntese conclusiva, explicitámos os resultados recolhidos seguindo as nove dimensões com que alinhámos os diversos dados da investigação.

Dado o interesse em continuar a aprofundar esta temática, gostaríamos de registar algumas sugestões:

- Aumentar o número de escolas envolvidas de forma a se proceder a uma análise comparativa;
- Alargar a utilização das entrevistas a um maior número de intervenientes (presidente do conselho geral, representantes dos pais, representante do pessoal não docente, etc.) de modo a melhor perceber as práticas efetivas e as opiniões dos atores escolares.

Pretendemos ainda explicitar que, do ponto de vista metodológico, a realização deste estudo não implica a generalização de resultados. Este trabalho serviu, essencialmente, para nos abrir horizontes e sobretudo para nos enriquecer como pessoa e como profissional.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escola*. Porto: Edições ASA.

BARROSO, J. (2010). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-22.

BEXIGA, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares. – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BEXIGA, F. (2010). (Des) empenho do Director. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 333-346.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*.

Porto: Porto Editora.

CASTANHEIRA, P., e COSTA, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa e C. N. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA, pp. 141-154.

CASTANHEIRA, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: o Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

CASTRO, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CHIZZOTTI, Antonio. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

CORREIA, Ana M; & Costa, Jorge A. (2003). “A Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos seus artefactos”. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 3, pp. 80-88.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

COSTA, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-33.

COSTA, J. A. (2012). *Gestão e formação de lideranças na educação*. 19º Congresso Internacional EDUCAR/EDUCADOR. São Paulo. Retirado em 19 de agosto de 2012 de: <http://www.futuroeventos.com.br/arquivoeventos/educar/Jorge-Adelino-Costa-management.pdf>

CUNHA, M. P., & Rego, A. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.

ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

FORMOSINHO, João e Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In André Lafond et al. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Porto Editora, pp. 99-124.

FORMOSINHO, João e Machado, Joaquim (2000a). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-199.

FORMOSINHO, João, Ferreira, Fernando e Machado, Joaquim (2000b). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.

GOLEMAN, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: A inteligência Emocional nas Organizações*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

LEITE, M. Glória (2007). *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).

LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (1999). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 57-78.

LIMA, Licínio (2006). Administração da Educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Retirado em 5 de maio de 2011 de: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

LIMA, Licínio (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia, nº 19, pp. 227-253.

LIMA, Licínio (2010). Director de Escola: subordinação e poder. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.

NETO-MENDES, António A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, Luís e Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PASHIARDIS, P., COSTA, J., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal, *Internacional Journal of Educational Management*, Vol. 19 ISS: 7 pp. 587-604.

QUIVY, Raymond; Campenhoudt, (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajectos (5ª ed).

REGO. A., e CUNHA. M. P., (2003). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados, Integridade*. Lisboa. Editora RH.

REVEZ, M.H.A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho - Um estudo de caso*. Chamusca: Edições COSMOS.

SILVA, José (2008) *Líderes e Lideranças em escolas portuguesas*. Trajectos individuais e impactos organizacionais. Universidad de Extremadura.

SILVA, José (2010) Direcção, liderança e autonomia das escolas. In Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, A. (org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 77-90.

SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

TEODORO, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Stoer, Luísa Cortezão, José Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.

TRIGO, J. COSTA, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 16, nº 61, p. 561-582, out./dez. 2008.

VENTURA, A., COSTA, J., CASTANHEIRA, P. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), pp. 128-136. Retirado em 2 de Maio de 2011 de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>.

VENTURA, A. (2008) *A Escola como Organização*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto policopiado.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (3ªed). Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

ANEXOS

Anexo I

Guião de Entrevista – Diretor de Escola

Esta entrevista é anónima e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre o seu estilo e os processos de liderança desenvolvidos na sua escola. As suas respostas são inteiramente confidenciais.

Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Muito obrigado.

Ana Cristina Amaral
Mestranda do Curso de APE
Universidade de Aveiro

Clima de escolar

1. Foi sua preocupação definir claramente os objetivos da escola?
2. Em que medida é que promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e professores, preocupando-se em desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola?
3. Reconhece a excelência e o sucesso e considera que fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas, promovendo o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas?
4. Atua mais como mediador de conflitos e facilitador de soluções eficazes e rápidas, fomentando a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas ou prefere estabelecer uma rigorosa hierarquia burocrática?

Liderança e gestão escolar

1. Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola, encorajando-as a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão de cultura de inovação e experimentação?
2. Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola?
3. Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades?
4. A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências ou do seu cargo?
5. Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação?
6. Usa resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria da escola?

Desenvolvimento do currículo

1. Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, mobilizando, por exemplo, os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem?
2. Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados?
3. Promove a articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional?

Gestão das pessoas

1. Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes, conversando posteriormente com eles acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional?
2. Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores, assegurando que as mesmas representem com rigor o desempenho do pessoal docente, definindo claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público?

Administração e gestão financeira

1. Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação, cumprindo as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos?
2. É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos?
3. Elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal, cumprindo os limites orçamentais?
4. Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola, gerindo de forma eficaz as instalações escolares; supervisionando eficientemente a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras?
5. É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos?

Gestão dos alunos

1. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos, assegurando a observação uniforme dessas regras na escola e aplica com equidade das penalizações previstas no regulamento?
2. Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos?
3. Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas?
4. Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados, fomentando a diversidade no uso do conhecimento?

5. Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extraescolares, encorajando e servindo de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos?
6. Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos?

Desenvolvimento profissional e formação contínua

1. Utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal?
2. Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança, utilizando a informação e as perspetivas obtidas através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu aperfeiçoamento?
3. Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente?

Relações com os pais e com a comunidade

1. Encoraja relações entre a escola, por um lado, e a comunidade e os pais, por outro?
2. Promove a cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos?
3. Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola, utilizando técnicas apropriadas e eficazes para um bom envolvimento, apoiando e enfatizando sempre a comunicação entre eles?
4. Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade e promove atividades que vão ao encontro dessas mesmas necessidades?
5. Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade?

Resolução de problemas e tomada de decisões

1. Preocupa-se em promover debates e a procura partilhada de soluções sendo uma prática corrente nesta escola?
2. É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas, tendo por hábito partilhar informação, proporcionando o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões?
3. Apesar da tomada de qualquer decisão ser exclusivamente da responsabilidade do diretor, tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes ou prefere decidir sozinho?

Anexo II

Entrevista – Diretor da Escola

Clima de escola

1. Foi sua preocupação definir claramente os objetivos da escola?

Claro! Digamos que foi sempre uma questão de equipa. Esta questão da direção nasce da existência do conselho executivo anterior, de uma equipa e a direção que eu entendo é sempre um trabalho de equipa, nunca é um trabalho unipessoal, muito embora sob o ponto de vista da legalidade e da legislação vigente é um órgão unipessoal, mas em termos do funcionamento que eu encargo para esta escola, tem sido sempre um trabalho de equipa. Se defini os objetivos? Defini primeiro uma boa parte dos 10 anos desta escola: a existência de metas que tinham a ver com uma série de informações que nós já tínhamos percebido dos comportamentos dos alunos e encaixar isso em termos da busca de valores, e de criação e compreensão de valores que os alunos por norma não traziam de casa, naquela fase inicial. Hoje em dia, sentimos que continuamos a precisar de insistir nessa clarificação dos valores na cabeça dos alunos, e vamos ter que fazer isso até ao fim dos tempos, obviamente, mas digamos que os próprios pais já têm uma visão muito diferente do que é a escola. Se há 10 anos atrás era muito difícil falar com os pais relativamente à escola, porque a escola, naquelas cabeças, terminava no portão, portanto, quando o portão se abria a escola para eles acabava, porque era uma outra realidade completamente diferente e que eles não dominavam, nem queriam dominar, nem se preocupavam muito com isso. Hoje em dia os pais já encaram a escola como uma coisa boa, uma coisa desejável para os filhos. O que significa que este trabalho de definir metas de qualidade, não metas quantificadas, a nível de dizer que o aluno vai atingir X% a determinada disciplina, mas quando nós falamos de objetivos nesta escola, falamos essencialmente no objetivo humano, portanto, na melhoria dos garotos, nossos alunos, que nos estão confiados durante este período da sua vida, diariamente, e isso para nós é o objetivo primordial, é o aluno quando terminar, quando for embora no fim do 9º ano, levar uma quantidade de metodologias, de aprendizagens, obviamente, de ciência, obviamente, de conhecimentos, mas essencialmente um conjunto de valores, sensibilidades que ele não tinha quando entrou.

2. Em que medida é que promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e professores, preocupando-se em desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola?

É criar exatamente o ambiente favorável, como é referido aqui: ter horários que funcionem, ter professores que estão de acordo com os horários, que gostam daquilo que estão a fazer nos momentos em que o estão a fazer (há professores que só funcionam bem de tarde, há outros que só funcionam bem de manhã, é natural ao ser humano) e então nós tentamos conjugar isso, esses interesses, com, em primeiro lugar os interesses dos alunos, portanto essas disciplinas mais importantes, coloca-las de manhã, exatamente para haver mais rentabilização de toda a gente, e depois, à medida que o tempo vai

passando, começar a colocar disciplinas que sejam menos “preocupantes” como a questão da educação física, portanto, raramente é aos primeiros tempos da manhã, só mesmo em situações extremas, começam a ficar antes do almoço ou ao fim da tarde, portanto há essa preocupação exatamente para libertar as energias e para eles se acalmarem um bocado. Nesta escola é fácil de fazer isso porque são muito poucos professores, conhecemo-nos todos muito bem e conseguimos fazer com que isso funcione e até à data, como digo, tem funcionado bastante bem.

3. Reconhece a excelência e o sucesso e considera que fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas, promovendo o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas?

(...) Isso não depende tanto de mim... de mim depende criar o ambiente. Isso é fundamental e preocupo-me muito com isso: que as pessoas se sintam bem; que se sintam gratificadas dentro daquilo que é possível fazer; que se sintam agradecidas pela minha parte; por estarem cá e fazerem o trabalho que fazem e, claro, depois insistir que o aluno é um aluno e um aluno em si tem que ser olhado sob esse ponto de vista. Portanto, esse ambiente criado, o que é que faz? Faz com que as pessoas se sintam bem, faz com que as pessoas não se sintam controladas no seu dia-a-dia (são controladas, obviamente, mas não sentem esse peso), portanto, ganham coragem para poder exercitar autonomia (a autonomia é uma coisa muito bonita mas é difícil... porque as pessoas têm muito medo, não é?! E ficam sempre a pensar: “Mas será que estou a fazer bem? Estou a exagerar? Estou a abusar? Não posso fazer isto...?”). Nesta escola as pessoas já perderam esse medo, ou pelo menos as que cá estão não pensam nesses termos). Portanto, fazem o que têm a fazer, fazem livremente, fazem com diversão e com alegria e os alunos sentem isso e sentimos também ou só damos por ela e temos consciência daquilo que estamos a fazer quando vem alguém novo, ou algum professor é substituído ou no início do ano quando há contratos, vemos que as pessoas estão à espera de tudo, anseiam ter diretivas: - “Onde é que está o livro de ponto?; O que é que eu assino?; Como é que eu assino?; Onde é que eu assino?”. Portanto, esse tipo de preocupação significa que quando as pessoas chegam têm muitos medos. Trazem medos, não sei porquê, mas trazem. Quando estão cá e depois de estarem cá algum tempo e principalmente quando estão para ir embora, sentem que aquilo já não é nada assim, que estas coisas funcionam normalmente e, no fim, choram que se fartam porque não querem ir embora, a verdade é essa. Passam a vida a berrar e a dizer que isto é que era bom e agora não sabem para onde é que vão... é bom sinal. Os professores falam entre si, não há ... Temos cada vez menos contratados, neste momento temos oito num corpo docente de trinta e poucos (...). Cooperam entre si, naquilo que é possível cooperar, obviamente... Também não se pode exigir muito senão as pessoas passavam a vida reunidas para organizar coisas. Portanto eles organizam-se de uma forma bastante informal no dia-a-dia, quando são ações de outro género, então aí, têm atuações diferentes e têm momentos próprios para articular, para coordenar e planificar, etc.

4. Atua mais como mediador de conflitos e facilitador de soluções eficazes e rápidas, fomentando a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas ou prefere estabelecer uma rigorosa hierarquia burocrática?

Não temos muitos conflitos, felizmente. Entre professores não há. Entre professores e alunos, às vezes, surge um ou outro a nível disciplinar, mas consegue-se também conversar com os alunos. Já há 2 anos (quase 3) que não temos processos disciplinares de alunos, de professores nunca tivemos. Portanto, as coisas resolvem-se conversando, em 1º lugar com o professor, em 2º com o diretor de turma e em 3º lugar comigo, portanto, se for falhando ao longo desse processo, a criança é trazida cá a mim ou à subdiretora, que teve sempre o papel de trabalhar com os alunos e tentamos resolver as coisas conversando. E depois tem um outro truque, quando se chega à conclusão de que nada daquilo funciona, chamamos cá a mãe, ao vivo e a cores, à frente de todos, dos alunos. E aquilo resolve-se. Que é uma tática *porreirinha* que é perguntar ao filho à frente da mãe, se foi aquela a educação que a mãe lhe deu (claro que a gente sabe que sim, que foi, que as mães habitualmente são umas cavalgadas, mas a mãe não reconhece isso, obviamente. Publicamente com os colegas do filho não reconhece esse facto, então diz que não, que não foi assim que o educou, que o educou muito bem. E o garoto fica assim um bocado assustado e aquilo, às vezes, com um *sopapo* da mãe, resolve todos os problemas). Isto é um caso limite. Habitualmente numa escola vai para processo disciplinar, com inquisição, com os processos todos, daqueles famosos 5 dias que a lei prescreve. Nós aqui resolvemos aquilo em 15 minutos. Chamamos a mãe à frente de toda a gente e aquilo fica resolvido. E quanto mais velho for o aluno mais rapidamente se resolve, que eles de facto, quando veem a mãe a chegar, já sabem o que vai acontecer. Às vezes é o pai, quando a mãe não está ou não assume e há pais que não deixam que a mãe assuma (também há casos desses cá, de paternalismo bacoco). O pai também chega e fica muito envergonhado, porque a gente diz-lhe: “o seu filho fez isto, isto, isto e aquilo”, à frente do filho. O filho não nega porque o fez. E depois é o velho truque: “Mas então foi esta a educação que o teu pai te deu? Não é!” Diz o pai: “Não, não foi nada disso!” “Trás!”. Pronto, problema resolvido, nunca mais volta a acontecer, até à data.

- (...) Isto é ilegal, não se pode dizer, mas paciência é a vida! (risos) -

Liderança e gestão escolar

1. Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola, encorajando-as a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão de cultura de inovação e experimentação?

2. Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola?

3. Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades?

4. A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências ou do seu cargo?

5. Usa resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria da escola?

... Sim! (...) As 6 questões são respondidas da mesma forma, exceção feita às solicitações do ministério, claro que aí é uma questão formal. Todas estas outras questões da liderança e gestão prendem-se numa experiência que começámos há uns anos atrás e que tem corrido bastante bem e vamos continuar, obviamente. Que é, no fim de cada ano letivo, fazer dois dias de reflexão com todos os professores e funcionários, juntamos toda a gente, fazemos equipas, sou eu que faço esse trabalho, temos temas para cada uma das equipas poder refletir e apresentar os frutos da sua reflexão e ao mesmo tempo apresentar alterações dessa área, pronto. Imaginemos que um grupo vai pegar na questão da organização dos horários. Portanto, eles analisam se os horários funcionaram, se foram agradáveis, se há problemas... Esses dois dias, a questão do grupo que fica com os horários, eles analisam, quer os professores, quer os funcionários, refletem se aqueles horários - eles ficam com os horários na mão e a experiência que já tiveram - se os horários foram adequados. É evidente que os grupos são muito mistos, de várias disciplinas, de vários níveis, desde os educadores, até aos professores do 3º ciclo, de forma a que toda a gente tenha uma visão mais total daquele problema todo. E analisam se foi bom e o que é que não foi bom e apresentam isso e as propostas de melhoria. Isso na área dos horários, do funcionamento da escola com os pais, do funcionamento da escola com os alunos, problemas disciplinares, problemas da biblioteca, problemas da sala de alunos, portanto, todas essas questões do dia-a-dia de uma escola são metidas nesses dois dias. E isso liberta-me, como diretor ou como presidente ou seja do que for, de uma quantidade brutal de preocupações com uma quantidade impressionante de recolha de informações. Porque essas pessoas, no fim, ao apresentarem em plenário, aquilo que conseguiram refletir ou aquilo que queriam ou que querem que venha a ser o futuro. Permite ficar com uma ideia muito clara do que é que está bem e do que é que está mal na escola e, mais importante ainda, perceber qual é o sentimento das pessoas em relação a uma melhoria. Porque às vezes nós introduzimos algumas ideias de melhoria que, no fim, as pessoas dizem que não funcionou ou que funcionou menos bem ou que podia haver outro tipo de alteração. Isso liberta-nos muito a nível de preocupações e de andar a gastar tempo a pensar (...) porque habitualmente quando é uma pessoa a pensar corre mal. Corre mal porque pensa para si, não é?! E isso não dava grande resultado. Ou é um milagreiro e é um génio que sabe tudo, que não é o nosso caso, ou pura e simplesmente mete o pé na poça e desagrada às pessoas que ficam irritadas. Aí ajuda-nos imenso porque, de facto, as pessoas já me conhecem, sabem o que é que eu quero, sabem bem como é que eu quero, mais facilmente me conseguem dizer se está bem ou se está mal tudo aquilo que eu penso. E ajudam-me também a mudar a minha maneira de ver. Aquilo que eu pensava há dez anos atrás não é de modo algum aquilo que eu penso neste momento, portanto, as coisas fluem, alteram e eu próprio tenho-me apercebido, ao longo da minha experiência com as outras pessoas que há coisas que eu tenho de alterar.

6. Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação?

Relações com o ministério são aquelas que decorrem do aspeto legal e nós temos que empenhadamente responder, senão o sistema encrava e não funciona e tem toda a razão para funcionar bem.

Desenvolvimento do currículo

1. Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, mobilizando, por exemplo, os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem?

Dentro do que é possível fazer, nós fazemos, damos tutorias aos alunos que têm mais dificuldade, damos apoio aos alunos quando temos recursos humanos para isso, quando não temos não conseguimos fazer nada, obviamente. De um modo geral, os professores que podem, que têm tempos, que têm tempos não-letivos ou que têm horas, vagas nos horários, digamos, principalmente os professores mais velhos que depois já recebem uma falha de uma uma hora, ou coisa que o valha, nos seus horários, que não se consegue encaixar, acabam por fazer este trabalho e fazem-no sem grandes problemas. E conseguimos adaptar. Há vários alunos que têm esse tipo de apoio e, de um modo geral, digamos que não funciona tão mal quanto isso. Não corrige tudo, não corrige, não vale a pena dizer que isto faz um milagre porque não faz.

2. Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados?

Sim. Acompanho as atas, as atas são colocadas num sistema informático, portanto, consigo ver o que é que se está a passar nos vários departamentos e nos conselhos de turma e depois temos a preocupação de analisar os resultados escolares em cada período e também nos períodos intercalares, nas avaliações intercalares para ver como é que os alunos estão a progredir ou não.

3. Promove a articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional?

Aí não há muito a fazer... o que é que eu faço? Quando há alterações do currículo, elas são entregues a toda a gente atempadamente e com toda a informação que for possível.

Gestão das pessoas

1. Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes, conversando posteriormente com eles acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional?

[Risos!] Ah! ... dos docentes... está bem!! [ironizando] ... Nem respondo!

2. Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores, assegurando que as mesmas representem com rigor o desempenho do pessoal docente, definindo claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público?

Também não. Não respondo. Porque não, não está previsto tal fenómeno e ponha-se no lugar de um professor quando lhe entra um diretor pela porta dentro de uma aula... Ele desmaia! Cai redondamente no meio do chão e a primeira coisa que pergunta é: “- O que é que eu fiz de mal?” [risos] Portanto, não há essa cultura em Portugal. Não sei se é boa ou se é má, não tenho opinião sobre isso. Não creio que seja muito boa... É evidente que isto já me aconteceu. Não no presente, mas num passado muito distante já me aconteceu ter de ir para uma sala de aula, com a desculpa de que a professora precisava de apoio, os alunos eram muito insubordinados, etc..., etc..., só que não era nada disso. Foi exatamente para, primeiro, que os alunos soubessem que eu estava lá e estarem mais calmos e, segundo, para a professora também não “meter o pé na poça” porque também metia “o pé na poça” todos os dias. E ela achava que não e depois os meninos é que eram muito mal comportados e não era bem o caso.

Administração e gestão financeira

1. Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação, cumprindo as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos?

Claro que sim, aí não há nada a fazer, é assim mesmo, temos que cumprir, porque senão... o sistema pára todo e deixamos de receber dinheiro. Daí a questão dos serviços administrativos, cumprem escrupulosamente tudo isto.

2. É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos?

Obviamente, a nível dos CEFs, etc., que já funciona quando vão pagar, porque há prazos muito restritos, senão também perdemos o financiamento. Portanto, há uma série de preocupações nesse âmbito.

3. Elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal, cumprindo os limites orçamentais?

Claro que sim. Muito embora os orçamentos de estado, aqueles que nós mandamos para o estado, em fevereiro, mais ou menos, janeiro/fevereiro, não passam de uma série de boas intenções porque não há dinheiro. Nunca houve dinheiro e a gente já nem pede, já nem se dá ao trabalho de pedir. Eu já sei há muitos anos, há mais de 20 anos que ando nesta má vida de gestão de escolas, portanto sei perfeitamente que é tudo uma treta, nem vale a pena fazer orçamentos megalómanos, nem bonitos, nem muito justificados: se há 20 anos não havia dinheiro, agora ainda há menos. E o estado nunca deu. Os orçamentos já estão definidos de acordo com a população escolar, de acordo com a tipologia da escola, com a idade da escola e ponto final, vai dando.

4. Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola, gerindo de forma eficaz as instalações escolares; supervisionando eficientemente a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras?

Claro. Sempre que é possível reparar, repara-se. Quando não é possível reparar ou quando não é... o custo/benefício já não se justifica, tentamos substituir, se temos possibilidade de substituir. Quando não temos, pedimos à direção regional ajuda e eles também até à data não tem havido muita confusão nem se tem recusado. Ou seja, não temos tido constrangimentos nessa área.

5. É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos?

Sim, às vezes demais. Tento estar sempre a horas e ando sempre atrás das pessoas para virem embora.

Gestão dos alunos

1. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos, assegurando a observação uniforme dessas regras na escola e aplica com equidade das penalizações previstas no regulamento?

Sim. É evidente que isto depois confia-se cegamente nos diretores de turma, que também fazem um bom trabalho, obviamente, e sem eles isto tudo parava. E tudo isso vai passando, portanto, a comunicação, o processo de comunicação da direção até aos alunos funciona bem.

2. Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos?

Quando é necessário. Já houve necessidade disso há uns anos atrás, reuni com os pais e professores, todos juntos, para ter uma postura idêntica relativamente a uma das turmas que estava, de facto, a arranjar muitos problemas e os pais estavam a fazer de conta que não sabiam de nada e depois dessa reunião as coisas melhoraram ligeiramente.

3. Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas?

Claro. Temos muito poucas. Uma por período. Para atividades não-letivas mas atividades com os alunos. Momentos de celebração, o dia da escola (dia 5 de Novembro, ou 4, depende se é fim-de-semana), fazemos essa celebração na escola com o dia inteiro de festa, com atividades dentro da escola, portanto, não há fecho de escola, digamos. No 2º período, o carnaval é de lei, por enquanto... no calendário escolar não há paragem, há paragem mas não é da nossa iniciativa. Da nossa iniciativa é... o dia da árvore e no 3º período iremos fazer o dia da água, em junho. E é só isso, é um por período, no máximo. Também é preciso festa, não é?! Temos a festa do natal, o sarau de natal que já vai ser numa instituição, temos a festa de fim de ano letivo, com as marchas populares, com os alunos e os pais, a comunidade toda... e funciona.

4. Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados, fomentando a diversidade no uso do conhecimento?

Nós tentamos... os alunos de um modo geral são alunos normais, não temos alunos assim excepcionais, foram muito poucos os excepcionais que passaram cá e por outras escolas a mesma coisa... Temos alunos normais e as coisas funcionam mais ou menos. Há alunos que quando são identificados com essa característica, percebe-se logo no 1º ano, obviamente, quando têm essas características de alunos brilhantes, digamos, nós tentamos de algum modo, espicaçá-los mais, dando-lhes mais trabalhos de biblioteca, mais pesquisa nos computadores, dar-lhes mais tempo, de acordo com os pais... e isso tem funcionado. Temos dois alunos que foram excepcionais, estão neste momento em medicina, eram dois irmãos, quer um quer outro e eram garotos muito engraçados. E aproveitaram bem aquilo que a gente lhes conseguiu dar.

5. A adaptação é fácil à secundária, depois de saírem daqui?

Sim. O feedback que nós temos dos alunos, não é dos professores, infelizmente não há essa coordenação ainda, mas os alunos pelo menos nos primeiros meses regressam sempre à escola, sempre. São procissões ali durante o mês de setembro/ outubro, é rara a quarta feira que eles não venham cá. E dizem sempre a mesma coisa: “gostamos muito desta escola, temos muitas saudades, é pena não termos o 10º ano, e a outra escola, enfim, a gente vai aguentando.” Depois quando chega ao fim do 1º período, pedimos as notas aos alunos, pedimos para eles dizerem alguma coisa relativamente às notas, e eles mostram que, de fato, reagiram bem. Portanto conseguiram encaixar-se na nova filosofia de escola.

6. Pergunto isto porque alguns abandonam a escola, não conseguem...

Temos tido 100% de prosseguimentos. Os que terminam, 100% prosseguem. Houve uma fase inicial que iam muito para a outra escola do concelho agora, neste momento, vão muito para os dois concelhos limítrofes, para a escola do concelho vão muito poucos, temos um ou dois só. A esmagadora maioria vai para o concelho mais a Norte porque têm lá familiares, é mais perto, têm um sistema de transportes mais adequado, portanto eles não têm de esperar, ao passo que indo para o concelho Sul

ou para a sede de concelho, alguns têm períodos de espera bastante grandes. Mas adaptam-se bem. E funcionam, aliás, eu tenho maiores relações de amizade e de conversa com a diretora do concelho Norte e o diretor do concelho Sul, portanto os meus colegas..., e temos conversado muitas vezes sobre isso e eles dizem que os alunos desta escola não se distinguem, portanto eles não os reconhecem como anormais. Conhecem como alunos e por isso não sabem, não conseguem distingui-los dos outros. E são alunos, alguns deles, que deixam boas marcas. Portanto esses dois de medicina deixaram grandes marcas na escola do concelho mais a Norte. Temos mais dois em engenharia: um que está a acabar agora, que está mesmo no fim da licenciatura e que também deixou boa nota de si no concelho mais a Sul. Portanto são garotos agradáveis e têm as dificuldades que os outros têm, obviamente...

7. Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extraescolares, encorajando e servindo de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos?

Sim, posso dizer que sim. Não ando propriamente a fazer muita *fit* por aí, mas a gente tenta de algum modo ... Desde que estou na gestão, nunca deixei de ter turma, é uma anormalidade porque os professores ou presidentes do executivo nunca têm. Eu faço questão de ter exatamente para dar o exemplo quer aos alunos quer aos professores. É um problema pessoal, pronto. Eu acho que não posso falar de nada se não conhecer as coisas, não tenho esse direito. Se eu não souber o que se passa dentro de uma turma, não tenho moralidade para falar com um professor e chamá-lo à atenção seja do que for, porque ele vai-me dizer: "- mas tu não sabes o que é que se passa lá dentro! Não conheces os alunos.", e é verdade. Uma pessoa que esteja afastada do ensino neste momento, neste instante, não imagina o que é uma turma. Não imagina! Eu conheço professores que estão nas direções há 20 anos ou mais, que já não dão aulas, não estão com uma turma durante um ano, não é ir lá um dia ou uma hora ou 45 minutos, é estar sistematicamente com os alunos, não imaginam o que é um grupo de alunos neste momento. Não tem nada a ver com o meu tempo, o teu tempo... O teu tempo não tem nada a ver com isto. Os alunos que eu tive quando tu foste aluna, não têm paralelo com estes alunos. São realidades completamente diferentes... completamente diferentes! E a única forma de eu poder estar por dentro, poder falar com as pessoas, saber o que estou a dizer e poder também falar com os alunos porque sei que linguagem, que registo tenho que utilizar, a única forma é estar lá dentro do processo, porque senão estou-me a enganar, estou a enganar os outros e estou-me a *armar em parvo*. E estou a dar má nota de mim próprio e, quer dizer, fazer figura de parvo para um pedagógico *deitar umas postas de pescada* e uma série de bons conselhos num conselho pedagógico sem ter consciência das dificuldades que as pessoas sentem neste momento, porque as gerações são completamente diferentes e as linguagens; o registo de língua de há 10 anos não funciona hoje, não funcionam, pronto. Os garotos estão noutra, estão noutra onda e nós temos que perceber isso. E acho que esta questão "se promovo as práticas escolares?": claro que sim, não é?! *Que remédio!*

8. Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos?

Sim. Temos que ter os processos dos alunos todos até por força da tal MISI, que eu falei no início, do tal sistema de informações do Ministério, tenho que ter tudo corretamente inserido e a funcionar.

Desenvolvimento profissional e formação contínua

1. Utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal?

Eu acho que esta questão da atividade docente tem coisas negativas, pronto. Tem uma série de fenómenos estranhos e agora, a partir daqui, ainda vai ter fenómenos mais estranhos. Mas tem uma grande virtude: os professores pela primeira vez na vida sentiram que alguém estava a olhar para eles, por boas razões. Nós aqui virámos o processo todo de *cangalhas* e foi *o fim do mundo* e depois funcionou muito bem. Ou seja, a lei diz (ou dizia há dias) que quem quisesse ter a avaliação da componente científico-pedagógica, tinha que a solicitar, para se ter aulas assistidas e tudo isso. Eu aqui inverti o processo. Aqui quem não quisesse ter é que tinha que dizer. Porque todos tinham. Porquê? Não foi nenhuma maldade. Eu percebi, no 1º ano em que isso se avançou, apercebi-me muito rapidamente que quem estava a pedir a avaliação científico-pedagógica (isto não se pode dizer que é ilegal ou não é correto), eram as *nódoas*, portanto, a professora e o professor que não prestavam para nada, estavam a pedir a avaliação. Ou seja, achavam que mereciam um «muito bom» ou «excelente». E o professor que para mim era «muito bom» ou «excelente» não estava. E apercebi-me que tinham vergonha (nas conversas, porque passo a vida ali na sala dos professores, nos intervalos com os professores todos), um mal-estar, tinham vergonha de vir trazer o papel a solicitar a avaliação. E eu falei com uma das pessoas que eu achava que estava a ser *parva* por não pedir a avaliação, pois tinha tudo a perder com isso de não pedir, só tinha a ganhar se pedisse. Falei com a pessoa e a pessoa disse-me de caras: “- eu tenho vergonha de o fazer porque sei que *fulano* fez. Se ele teve coragem de fazer aquilo e a gente sabe como é que ele funciona, coitado... Como é que eu vou pedir? Tenho vergonha!”. E eu, pronto, então. Pus lá fora um papel a dizer: “isto é tudo ilegal, a partir deste momento estão todos no processo de avaliação científico-pedagógica. Quem não quiser de todo, vem-me informar pessoalmente, nem precisa de papel e eu riscado o nome.” Tivemos oito riscados. Curiosamente, alguns, tinham um pavor doido que alguém lhes entrasse dentro da sala e a gente sabe porquê. E as coisas correram muito bem. Não houve nenhum problema, os professores foram avaliados pelos seus pares, pelos seus coordenadores, mesmo não sendo do seu grupo de recrutamento, houve situações que me pediram a mim para ir observar as aulas, exatamente porque eu tinha feito essa brincadeira de inverter o processo legal e disseram: “Pronto, já que tu queres que nós sejamos avaliados anda tu avaliar.”. Fui assistir às aulas dos coordenadores e as coisas correram muito bem e demos «muito bons», «excelentes» não demos a ninguém porque também foi conversado entre todos e achámos que o «excelente» era assim uma coisa, enfim, anormal e respeitando as cotas, etc., seria mais justo descer para o «muito bom» e dar mais um «muito bom» do que ficar com um «excelente» que enfim, as pessoas iam pensar: “«excelente», porquê?”. Ao passo que quando se diz que é um bom professor e

teve uma menção de «muito bom», as coisas funcionam e há menos erros. E aí correu bem e melhorou-se muito. A postura, a alegria do professor no seu trabalho, melhorou porque perdeu aquele *peso do ódio* que circula em muitas escolas: aquela questão...

2. E a relação entre avaliados e avaliadores?

Nunca houve nenhuma questão... As coisas foram conversadas com as pessoas naquela primeira fase, digamos na primeira observação, e chamou-se a atenção para alguns erros, eu falo por mim, daquilo que disse e que falei com os professores. Erros que eu considerava erros para mim, não falamos do comum erro, mas o que eu achei que podia ser melhorado. Conversou-se sobre isso e as pessoas agradeceram e na segunda vez não houve nada a dizer nem a conversar, correu muito bem. E depois o processo de avaliação também foi justo, dentro da medida do possível do ser-se justo com cotas, mas também se fez sentir às pessoas que determinadas pessoas iam ter o «muito bom», outra que deveria ter um «muito bom» não podia ter porque ou por uma questão de idade ou de aproximação à aposentação ou por uma questão de estar há mais tempo na casa, etc., etc., e as pessoas entenderam. Portanto isto foi discutido e debatido com os vários professores, com as várias situações, quer privadamente quer em grupo quando tinha que ser em público. Não houve linchamentos populares, não houve tribunal popular, não houve nada disso e as pessoas no fim sentiram-se bem. Não tive uma única reclamação, tive apenas dois ou três professores que vieram exatamente perguntar porquê. Qual tinha sido a decisão ou o que tinham feito menos bem para não ter o «muito bom» como nota final e como apreciação final e eu disse-lhes que mereciam e estava lá «muito bom» ou a valorização do «muito bom», só que não podia ser dada porque havia as cotas, só. E aceitaram. E disse-lhes mesmo: “foi fulana ou fulano que teve «muito bom», por esta ou aquela razão. Ficou resolvido. As coisas não correram mal. Aquilo podia ter sido e foi em muitas escolas, que eu sei disso, motivo de guerras, de zangas e de amuos e de zangas de pessoas que se gostavam há vários anos e que se desligaram, pura e simplesmente por causa do processo de avaliação. Aqui não tivemos nada disso. As pessoas dão-se bem, falam umas com as outras e as pessoas são diferentes.

Das inspeções escolares não vejo nenhuma bondade na maneira como ela foi feita antigamente e como ela está a ser feita. Não vejo que isso contribua para qualquer tipo de forçar de modificação para melhor. Não temos nenhuma razão para isso. Não nos conseguem mostrar que estamos a cometer erros, a única coisa que nos dizem quando têm algo de negativo a dizer é que nós não estamos a cumprir o ponto da alínea *não sei quantos* da legislação *não sei quantos*. Peguem nela ao peito e vão dar aulas primeiro!

3. Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança, utilizando a informação e as perspetivas obtidas através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu aperfeiçoamento?

Sim! Tenho ido aos cursos todos que existem e mais alguns que apareçam, ainda agora há dias acabei um lá no ISEG, de gestão.

4. Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente?

Claro! É obvio que sim e esses tais dias de reflexão respondem a isso. A nível de partilha não faço *caixinha* mas sempre que há informações divulgo, sempre que tenho ideias sobre o assunto divulgo (às vezes não devia divulgar tanto).

Relações com os pais e com a comunidade

1. Encoraja relações entre a escola, por um lado, e a comunidade e os pais, por outro?

É difícil falar com os pais desta comunidade. Se fizer uma festa temo-los todos, se fizer uma reunião não temos ninguém. É essa a nossa realidade. Depois eles zangam-se muito uns com os outros, é uma gente muito complicada. Temos uma Associação de Pais que eu *andei com ela ao colo*, para ser formada porque não queriam, que não era preciso, que não sabiam o que era, tinham medo, *não sei quê e não sei quantos*, arranjei um grupo de pessoas há mais de seis anos que liderou o processo, começou tudo o que era preciso e acompanhei-os, ajudei-os, dei-lhes todos os mecanismos, ensinei (façam assim, façam assado, reúnam desta maneira, daquela), a escola estava sempre à disposição deles para se poderem encontrar e para terem reuniões nas horas que quisessem ter... Funcionou durante dois anos, mais ou menos, depois zangaram-se porque uns começaram a dizer que os pais que estavam na Associação de Pais estavam-se a governar às custas das cotas (mentira, obviamente), deixaram de pagar as cotas, os *desgraçados* ficaram sem dinheiro, depois o que é que a gente faz? E eu dizia-lhe que “- para serem Associação de Pais não precisam de dinheiro, precisam é de ter iniciativa e vontade, agora se os outros pais não querem pagar as cotas, também não é motivo para os expulsarem das reuniões. Tentem é promover mais reuniões e fazê-los ver.”. Ficaram muito sentidos pela história de terem sido acusados pelos seus pares de *andarem-se a governar* e foram-se embora. Depois há dois anos houve uma nova tentativa de outro grupo de pais que se reuniu, achou muito bem, era necessário, fazia falta e fizeram uma reunião com os pais, até hoje. Foram eleitos e até hoje, nunca mais fizeram mais nada exatamente porque começaram-se a desentender porque uns diziam que não queriam vir cá porque iam ser apontados pelos outros, os outros logo na primeira reunião disseram logo que não iam pagar cotas, que isso era uma estupidez, depois iam-se *encher de dinheiro, não sei quê e não sei quantos* ... Não é fácil!

2. Promove a cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos?

Sim. Não há empresas aqui, há só uma ou duas e ajudam-nos. Há uma empresa de compra e venda de pescado que nos ajuda no que é possível ajudar, porque hoje em dia ainda mais difícil é.

3. Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola, utilizando técnicas apropriadas e eficazes para um bom envolvimento, apoiando e enfatizando sempre a comunicação entre eles?

Nós com a história das festas e com a história do Sarau temos tido a casa sempre cheia. [respira fundo]
... É um caminho... mas é um caminho muito lento, por enquanto.

4. Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade e promove atividades que vão ao encontro dessas mesmas necessidades?

Temos feito tanta coisa... Vale a pena? Eu acho que não. Nós temos promovido juntamente com outras instituições uma série de atividades formais, muito complicadas, que têm dado formação às mães. Tivemos três EFAs de dupla certificação a funcionar numa outra entidade e que funcionaram aqui na escola em termos de equipamentos: precisavam da cozinha, precisavam dos computadores, etc., e estiveram aí a trabalhar. Mães de filhos desta escola. Mães muito jovens, como é tradição. Ficaram com o 9º ano, felizes, mas foi só isso. Portanto, não se notou... É evidente que a mentalidade alguma coisa deve ter melhorado, espero eu, porque se mais não fosse a questão do abandono escolar desapareceu por completo. Nós neste momento não temos abandono escolar e quando a escola abriu tínhamos uma taxa para cima dos 11% de abandono escolar precoce. Portanto, os garotos começavam a desaparecer no 6º ano, havia logo ali uma diferença entre os que tinham terminado e os que prosseguiram para o 7º e, depois do 9º para o 10º era pavoroso, era quase a 100%. Neste momento temos 100% de não-abandono. O abandono está em zero e eles vão prosseguindo os estudos. Quando há algum aluno que desaparece, vamos ver o que aconteceu e percebemos que foi transferido para outro concelho, portanto, os pais mudaram (para Setúbal, Algarve, Seixal, Madeira), têm andado por aí alguns de um lado para o outro, só que se esquecem depois daquele procedimento normal de pedir a transferência do filho, então nós preparamos essa questão, falamos com a escola, perguntamos aos pais onde é que a criança está e falamos com essa escola e fazemos o trânsito desses papéis todos.

5. Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade?

Eu acho que sim, eu acho que os pais, como eu disse no início, achavam que a escola não lhes dizia muito e neste momento preocupam-se em que os filhos andem cá. Não se preocupam em vir à escola. Vêm, mas vêm ainda naquela mentalidade de “o que é que ele fez?; Qual foi a asneira?; Qual foi o problema?; O que é que eu tenho de fazer para que isso se resolva?”. Portanto, ainda não está o ideal de funcionamento de uma associação de pais ou de um grupo de pais, ainda estamos um bocado longe disso. Mas a comunidade respeita a escola, isso é muito bom. E a imagem que a escola tem de limpeza, de asseio é reflexo exatamente dos alunos, não andamos a perseguir ninguém, nem andamos a proibir que os alunos sejam normais, eles são normais, portanto, fazem asneiras mas não vandalizam, não estragam, não destroem. Portanto é reflexo da própria comunidade que também não vandaliza nem destrói. Respeita mais ou menos. Respeita bastante até, *diga-se de passagem*.

Resolução de problemas e tomada de decisões

1. Preocupa-se em promover debates e a procura partilhada de soluções é uma prática corrente nesta escola?

É a tal questão da reflexão de dois dias que é uma coisa muito boa e que se encaixa aqui. Quando há problemas de mudança de legislação profunda, quando há problemas de comportamentos dos alunos muito graves, quando há problemas de professores que têm questões que não conseguem ultrapassar dentro das turmas, nós habitualmente fazemos também encontros ou reuniões gerais para tentar perceber o que é que está a acontecer.

2. É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas, tendo por hábito partilhar informação, proporcionando o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões?

Sim, sim... isso é óbvio, senão, se a pessoa se mantiver numa inflexibilidade absoluta não consegue fazer nada e perde toda a razão e perde a razoabilidade também de depois poder conversar com as pessoas, que as pessoas partem logo do princípio que já sabem que estão a perder tempo. Se a pessoa é inflexível, absolutamente inflexível nas suas decisões ou na sua postura, as pessoas já sabem que não vale a pena conversar porque estão a perder o tempo. Ou então vão lá só para fazer o exercício de autoflagelação.

3. Apesar da tomada de qualquer decisão ser exclusivamente da responsabilidade do diretor, tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes ou prefere decidir sozinho?

Já disse tudo que sim. Nunca decido sozinho. Só decido sozinho: as minhas férias (também não decido, tenho que falar com a minha mulher, obviamente) e decido sozinho a hora de sair da escola. A hora de entrada é sempre automática, é às 8 horas, ou às vezes venho antes, quando está mau tempo, venho abrir a porta aos alunos de S. Jacinto que não têm onde estar e vêm muito mais cedo. De resto, tomo sempre decisões baseadas no parecer dos outros parceiros com quem trabalho: seja da direção, seja de professores, seja do conselho pedagógico. E tenho dito.

Anexo III

Questionário – Professores e Coordenadores

Questionário aos professores sobre perceções de liderança

Este questionário foi utilizado por Petros Pashiardis, Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura num estudo conduzido em Portugal, em 2004.

Este questionário é anónimo e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos pelo diretor da sua escola. As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico.

A distribuição deste documento tem a autorização prévia do Diretor desta escola.

Por favor preencha o questionário individualmente. Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Solicitamos que, após o respetivo preenchimento, coloque este questionário dentro do envelope junto, feche-o e insira-o no recipiente assinalado na sala de professores.

Muito obrigado.

Ana Cristina Amaral

Universidade de Aveiro

Elementos Pessoais/Profissionais

Marque um x no correspondente a sua situação.

Sexo Feminino Masculino

Idade até 25 anos de 26 a 35 de 36 a 50 mais de 50

Anos de serviço (nesta escola) até 1 ano de 1 a 3 mais de 3

Anos de Serviço (total) até 3 anos de 4 a 10 mais de 10

Situação Profissional

Prof. Quadro de Escola Prof. Quadro Zona Pedag.

Prof. Contratado Profissional. Prof. Contratado c/ hab. Própria

Outra (qual?) _____

Cargos desempenhados atualmente

Coordenador depart. Curricular Diretor(a) de Turma

Orientador de estágio Outro (qual?) _____

I – Clima de escola

O diretor:

1. Define com clareza os objetivos da escola
2. Define, promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e professores
3. Reconhece a excelência e o sucesso
4. Fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas
5. Promove o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas
6. Atua como mediador de conflitos e facilita soluções eficazes e rápidas
7. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de uma rigorosa hierarquia burocrática
8. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola

II – Liderança e gestão escolar

O diretor:

1. Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola
2. Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão
3. Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola
4. Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades
5. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação
6. A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências e não do seu cargo
7. Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação
8. Usa resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria da escola

III – Desenvolvimento do currículo

O diretor:

1. Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos
2. Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem

3. Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados
4. Promove a articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional

IV – Gestão das pessoas

O diretor:

1. Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes
2. Conversa com os docentes acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional
3. Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores e assegura que as avaliações representam com rigor o desempenho do pessoal docente
4. Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público

V – Administração e gestão financeira

O diretor:

1. Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação
2. Cumpre as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos
3. É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos
4. Elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal e cumpre os limites orçamentais
5. Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola
6. Gere de forma eficaz as instalações escolares; supervisiona eficientemente a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras
7. É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos

VI – Gestão dos alunos

O diretor:

1. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos
2. Assegura a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento
3. Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos
4. Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas
5. Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados
6. Fomenta a diversidade no uso do conhecimento
7. Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares
8. Encoraja e serve de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos
9. Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos

VII – Desenvolvimento profissional e formação contínua

O diretor:

1. Utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal
2. Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança
3. Utiliza a informação e as perspetivas obtidas através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu aperfeiçoamento
4. Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente

VIII – Relações com os pais e com a comunidade

O diretor:

1. Encoraja relações entre a escola, por um lado, e a comunidade e os pais, por outro

2. Promove a cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos
3. Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola
4. Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade e promove atividades que vão ao encontro dessas mesmas necessidades
5. Utiliza técnicas apropriadas e eficazes para o envolvimento da comunidade e dos pais
6. Apoia e enfatiza a comunicação entre a escola e a comunidade
7. Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade

IX – Resolução de problemas e tomada de decisões

O diretor:

1. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes na escola
2. Partilha informação e facilita o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões
3. Envolve os professores na resolução de problemas
4. É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas
5. Tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes
6. Implementa processos participativos de tomada de decisões em vez de decidir sozinho

Responda às questões utilizando a seguinte escala:
1- Nunca 2 – Por vezes 3 – Frequentemente 4 – Sempre 5 – Sem opinião

Anexo IV

Registo de leitura da Entrevista

Clima de escolar	Registos
<p>Q1 - Foi sua preocupação definir claramente os objetivos da escola?</p>	<p>"... Defini primeiro uma boa parte dos 10 anos desta escola: a existência de metas que tinham a ver com uma série de informações... dos comportamentos dos alunos... e encaixar isso em termos da busca de valores, e de criação e compreensão de valores que os alunos por norma não traziam de casa."</p> <p>"... este trabalho de definir metas de qualidade, não metas quantificadas, a nível de dizer que o aluno vai atingir X% a determinada disciplina, mas quando nós falamos de objetivos nesta escola, falamos essencialmente no objetivo humano..."</p> <p>"... é o objetivo primordial, é o aluno... levar uma quantidade de metodologias, de aprendizagens, obviamente, de ciência, de conhecimentos, mas essencialmente um conjunto de valores, sensibilidades que ele não tinha quando entrou".</p>
<p>Q2 - Em que medida é que promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e professores, preocupando-se em desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola?</p>	<p>"... É criar o ambiente favorável, ter horários que funcionem, ter professores que estão de acordo com os horários, que gostam daquilo que estão a fazer nos momentos em que o estão a fazer..."</p> <p>"... em primeiro lugar os interesses dos alunos..."</p> <p>"... Nesta escola é fácil de fazer isso porque são muito poucos professores, conhecemo-nos todos muito bem e conseguimos fazer com que isso funcione e até à data... tem funcionado bastante bem".</p>
<p>Q3 - Reconhece a excelência e o sucesso e considera que fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas, promovendo o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas?</p>	<p>(...) Isso não depende tanto de mim... de mim depende criar o ambiente. Isso é fundamental...</p> <p>"Nesta escola as pessoas... fazem o que têm a fazer, fazem livremente, fazem com diversão e com alegria e os alunos sentem isso e sentimos também ou só damos por ela e temos consciência daquilo que estamos a fazer quando vem alguém novo..."</p> <p>"... Quando estão cá e... estão para ir embora, sentem... que estas coisas funcionam normalmente e, no fim, choram que se fartam porque não querem ir embora, a verdade é essa..."</p> <p>"... Os professores falam entre si (...) cooperam entre si, naquilo que é possível cooperar... não se pode exigir muito senão as pessoas passava a vida reunidas para organizar coisas... eles organizam-se de uma forma bastante informal no dia-a-dia, quando são ações de outro género, então aí, têm atuações diferentes e têm momentos próprios para articular, para coordenar e planificar..."</p>
<p>Q4 - Atua mais como mediador de conflitos e facilitador de soluções eficazes e rápidas, fomentando a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas ou prefere estabelecer uma rigorosa hierarquia burocrática?</p>	<p>"... Não temos muitos conflitos... Entre professores não há. Entre professores e alunos, às vezes, surge um ou outro a nível disciplinar, mas consegue-se também conversar com os alunos. Já há 2 anos (quase 3) que não temos processos disciplinares de alunos, de professores nunca tivemos... as coisas resolvem-se conversando, em 1º lugar com o professor, em 2º com o diretor de turma e em 3º lugar comigo... E depois tem um outro truque, quando se chega à conclusão de que nada daquilo funciona, chamamos cá a mãe... E aquilo resolve-se..."</p>

Liderança e gestão escolar	Registos
<p>Q1 - Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola?</p>	<p>"... Sim! (...) As 6 questões são respondidas da mesma forma, exceção feita às solicitações do ministério..."</p>
<p>Q2 - Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão?</p>	<p>"... Todas estas outras questões da liderança e gestão prendem-se numa experiência que começámos há uns anos atrás e que tem corrido bastante bem e vamos continuar..."</p>

Q3 - Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola?	<p>"... no fim de cada ano letivo, fazer dois dias de reflexão com todos os professores e funcionários, juntamos toda a gente, fazemos equipas, sou eu que faço esse trabalho, temos temas para cada uma das equipas poder refletir e apresentar os frutos da sua reflexão e ao mesmo tempo apresentar alterações dessa área..."</p> <p>"... E analisam se foi bom e o que é que não foi bom e apresentam isso e as propostas de melhoria..."</p>
Q4 - Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades?	<p>"... na área dos horários, do funcionamento da escola com os pais, do funcionamento da escola com os alunos, problemas disciplinares, problemas da biblioteca, problemas da sala de alunos... todas essas questões do dia-a-dia de uma escola... isso liberta-me, como diretor ou como presidente... de uma quantidade de preocupações com uma quantidade impressionante de recolha de informações...essas pessoas, ao apresentarem em plenário, aquilo que conseguiram refletir ou aquilo que queriam ou que querem que venha a ser o futuro... permite ficar com uma ideia muito clara do que é que está bem e do que é que está mal na escola..."</p>
Q5 - Encoraja uma cultura de inovação e experimentação?	<p>"... mais importante ainda, perceber qual é o sentimento das pessoas em relação a uma melhoria. Porque às vezes nós introduzimos algumas ideias de melhoria que, no fim, as pessoas dizem que não funcionou ou que funcionou menos bem ou que podia haver outro tipo de alteração..."</p>
Q6 - A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências ou do seu cargo?	<p>"... Isso liberta-nos muito a nível de preocupações e de andar a gastar tempo (...) porque habitualmente quando é uma pessoa a pensar corre mal. Corre mal porque pensa para si... E isso não dava grande resultado. Ou é um milagreiro e é um génio que sabe tudo, que não é o nosso caso... as pessoas já me conhecem, sabem o que é que eu quero, sabem bem como é que eu quero, mais facilmente me conseguem dizer se está bem ou se está mal tudo aquilo que eu penso. E ajudam-me também a mudar a minha maneira de ver..."</p>
Q7 - Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação?	<p>"... Relações com o ministério são aquelas que decorrem do aspeto legal e nós temos que empenhadamente responder, senão o sistema encrava e não funciona e tem toda a razão para funcionar bem..."</p>
Q8 - Usa resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria da escola?	<p>"... Aquilo que eu pensava há dez anos atrás não é de modo algum aquilo que eu penso neste momento, portanto, as coisas fluem, alteram e eu próprio tenho-me apercebido, ao longo da minha experiência com as outras pessoas que há coisas que eu tenho de alterar..."</p>

Desenvolvimento do currículo	Registos
Q1 - Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, mobilizando, por exemplo, os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem?	<p>"... Dentro do que é possível fazer, nós fazemos, damos tutorias aos alunos que têm mais dificuldade, damos apoio... quando temos recursos humanos... quando não temos não conseguimos fazer nada... os professores que têm tempos não-letivos ou que têm horas, vagas nos horários... acabam por fazer este trabalho e fazem-no sem grandes problemas... Há vários alunos que têm esse tipo de apoio e... não funciona tão mal quanto isso. Não corrige tudo... não vale a pena dizer que isto faz um milagre porque não faz..."</p>
Q2 - Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados?	<p>"... Sim. Acompanho as atas... são colocadas num sistema informático... consigo ver o que é que se está a passar nos vários departamentos e nos conselhos de turma e... analisar os resultados escolares em cada período e... nas avaliações intercalares para ver como é que os alunos estão a progredir ou não..."</p>
Q3 - Promove a articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional?	<p>"... Aí não há muito a fazer... quando há alterações do currículo, elas são entregues a toda a gente atempadamente e com toda a informação que for possível..."</p>

Gestão das pessoas	Registos
---------------------------	-----------------

Q1 - Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes, conversando posteriormente com eles acerca do respetivo desenvolvimento profissional, trabalhando em conjunto para atingir objetivos de melhoria profissional?	[Risos!] Ah! ... Nem respondo!
Q2 - Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores, assegurando que as mesmas representem com rigor o desempenho do pessoal docente, definindo claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público?	"...Também não. Não respondo... não está previsto tal... e ponha-se no lugar de um professor quando lhe entra um diretor pela porta dentro de uma aula... Ele desmaia!... não há essa cultura em Portugal. Não sei se é boa ou se é má, não tenho opinião sobre isso. Não creio que seja muito boa... É evidente que isto já me aconteceu... Não no presente, mas num passado muito distante..."

Administração e gestão financeira	Registos
Q1 - Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação, cumprindo as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos?	"Claro que sim, aí não há nada a fazer, é assim mesmo, temos que cumprir, porque senão... o sistema pára todo e deixamos de receber dinheiro. Daí a questão dos serviços administrativos, cumprem escrupulosamente tudo isto..."
Q2 - É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos?	"Obviamente, a nível dos CEFs, etc., que já funciona quando vão pagar, porque há prazos muito restritos, senão também perdemos o financiamento. Portanto, há uma série de preocupações nesse âmbito..."
Q3 - Elabora orçamentos tendo por base necessidades programáticas justificadas, obrigações fiscais, pagamento de pessoal, cumprindo os limites orçamentais?	"Claro que sim. Muito embora os orçamentos de estado, aqueles que nós mandamos para o estado, mais ou menos, janeiro/fevereiro, não passam de uma série de boas intenções porque não há dinheiro... e a gente já nem pede, já nem se dá ao trabalho de pedir. Eu já sei há muitos anos, há mais de 20 anos que ando nesta má vida de gestão de escolas, nem vale a pena fazer orçamentos megalómanos, nem bonitos, nem muito justificados... Os orçamentos já estão definidos de acordo com a população escolar, de acordo com a tipologia da escola, com a idade da escola e ponto final, vai dando..."
Q4 - Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola, gerindo de forma eficaz as instalações escolares; supervisionando eficientemente a sua manutenção de modo a assegurar instalações limpas e seguras?	"Claro. Sempre que é possível reparar, repara-se. Quando... o custo/benefício já não se justifica, tentamos substituir, se temos possibilidade de substituir. Quando não temos, pedimos à Direção Regional ajuda e... nem se tem recusado. Ou seja, não temos tido constrangimentos nessa área..."
Q5 - É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos?	"Sim, às vezes demais. Tento estar sempre a horas e ando sempre atrás das pessoas para virem embora..."

Gestão dos alunos	Registos
Q1 - Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos, assegurando a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento?	"Sim. É evidente que... confia-se cegamente nos diretores de turma... fazem um bom trabalho, e sem eles isto tudo parava... o processo de comunicação da direção até aos alunos funciona bem..."
Q2 - Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos?	"Quando é necessário... há uns anos atrás, reuni com os pais e professores, todos juntos, para ter uma postura idêntica relativamente a uma das turmas que estava a arranjar muitos problemas... e depois dessa reunião as coisas melhoraram ligeiramente..."
Q3 - Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas?	"Claro. Temos muito poucas. Uma por período. Para atividades não-letivas mas atividades com os alunos. Momentos de celebração..., o dia da escola, com o dia inteiro de festa... no 2º período, o carnaval... e no 3º período iremos... E é só isso, é um por período, no máximo. Também é preciso festa, não é?! Temos a festa... com os alunos e os pais, a comunidade toda... e funciona..."

<p>Q4 - Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados, fomentando a diversidade no uso do conhecimento?</p>	<p>"Nós tentamos... os alunos de um modo geral são alunos normais, não temos alunos assim excepcionais... Temos alunos normais e as coisas funcionam mais ou menos. Há alunos que... quando têm essas características de alunos brilhantes... nós tentamos de algum modo, espicaçá-los mais, dando-lhes mais trabalhos de biblioteca, mais pesquisa nos computadores, dar-lhes mais tempo, de acordo com os pais... e isso tem funcionado... Temos dois alunos... aproveitaram bem aquilo que a gente lhes conseguiu dar..."</p>
<p>Q5 - Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extraescolares, encorajando e servindo de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos?</p>	<p>"Sim, posso dizer que sim... Desde que estou na gestão, nunca deixei de ter turma... faço questão de ter... para dar o exemplo quer aos alunos quer aos professores... não posso falar de nada se não conhecer as coisas, não tenho esse direito. Se não souber o que se passa dentro de uma turma, não tenho moralidade para falar com um professor... Uma pessoa que esteja afastada do ensino neste momento... não imagina o que é uma turma... É a única forma de eu poder estar por dentro, poder falar com as pessoas, saber o que estou a dizer e poder também falar com os alunos porque sei que registro tenho que utilizar, a única forma é estar lá dentro do processo... e... num conselho pedagógico sem ter consciência das dificuldades que as pessoas sentem neste momento, porque as gerações são completamente diferentes... os garotos estão noutra... temos que perceber isso..."</p> <p>"Se promovo as práticas escolares?": claro que sim, não é?!..."</p>
<p>Q6 - Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos?</p>	<p>"Sim. Temos que ter os processos dos alunos todos até por força da tal MISI... tenho que ter tudo corretamente inserido e a funcionar..."</p>

<p>Desenvolvimento profissional e formação contínua</p>	<p>Registos</p>
<p>Q1- Utiliza a informação resultante de inspeções escolares e de outras formas de avaliação de professores para melhorar o desempenho do pessoal?</p>	<p>"Eu acho que esta questão da atividade docente tem coisas negativas... tem uma série de fenómenos estranhos... mas tem uma grande virtude: os professores pela primeira vez... sentiram que alguém estava a olhar para eles, por boas razões. Nós aqui virámos o processo todo... e depois funcionou muito bem... a lei diz que quem quisesse ter a avaliação da componente científico-pedagógica, tinha que a solicitar... Eu aqui inverte o processo. Aqui quem não quisesse ter é que tinha que dizer. Porque todos tinham. Porquê?... apercebi-me que quem estava a pedir a avaliação científico-pedagógica eram... os professores que não prestavam para nada... E o professor que para mim era «muito bom» o «excelente» não estava. E apercebi-me que tinham... vergonha de vir trazer o papel a solicitar a avaliação... Pus lá fora um papel a dizer: "isto é tudo ilegal, a partir deste momento estão todos no processo de avaliação científico-pedagógica... os professores foram avaliados pelos seus pares, pelos seus coordenadores... houve situações que me pediram para ir observar as aulas... e as coisas correram muito bem... e melhorou-se muito. A postura, a alegria do professor no seu trabalho, melhorou... que circula em muitas escolas..."</p> <p>"Das inspeções escolares não vejo nenhuma bondade na maneira como ela foi feita antigamente e como ela está a ser feita. Não vejo que isso contribua para... melhor... a única coisa que nos dizem quando têm algo de negativo a dizer é que nós não estamos a cumprir o ponto da alínea <i>não sei quantos</i> da legislação <i>não sei quantos</i>..."</p>
<p>Q2 - Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança, utilizando a informação e as perspetivas obtidas através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu aperfeiçoamento?</p>	<p>"Sim! Tenho ido aos cursos todos que existem e mais alguns que apareçam, ainda agora há dias acabei um lá no ISEG, de gestão..."</p>
<p>Q3 - Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola; lidera os processos de reflexão sobre os desafios da profissão docente?</p>	<p>"Claro! É obvio que sim e esses tais dias de reflexão respondem a isso... sempre que há informações divulgo, sempre que tenho ideias sobre o assunto divulgo..."</p>

<p>Relações com os pais e com a comunidade</p>	<p>Registos</p>
<p>Q1- Encoraja relações entre a escola, por um lado, e a comunidade e os pais, por outro?</p>	<p>"É difícil falar com os pais desta comunidade. Se fizer uma festa temo-los todos, se fizer uma reunião não temos ninguém. É essa a nossa realidade... Depois eles zangam-se muito uns com os outros... Temos uma Associação de Pais que... não queriam... a escola estava sempre à disposição deles para se poderem encontrar e para terem reuniões nas horas que quisessem ter... Funcionou durante dois anos... depois zangaram-se... e foram-se embora."</p>

	Depois há dois anos houve uma nova tentativa de outro grupo de pais que se reuniu, achou muito bem, era necessário, fazia falta e fizeram uma reunião com os pais... Foram eleitos e até hoje... Não é fácil!"
Q2 - Promove a cooperação da escola com outras instituições e empresas da comunidade para corresponder às necessidades dos alunos?	"Sim. Não há empresas aqui, há só uma ou duas e ajudam-nos. Há uma empresa de compra e venda de pescado que nos ajuda no que é possível ajudar, porque hoje em dia ainda mais difícil é..."
Q3 - Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola, utilizando técnicas apropriadas e eficazes para um bom envolvimento, apoiando e enfatizando sempre a comunicação entre eles?	"Nós com a história das festas e com a história do Sarau temos tido a casa sempre cheia. [respira fundo] ... É um caminho... mas é um caminho muito lento, por enquanto..."
Q4 - Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade e promove atividades que vão ao encontro dessas mesmas necessidades?	"Temos feito tanta coisa... Vale a pena? Eu acho que não. Nós temos promovido juntamente com outras instituições uma série de atividades... Tivemos três EFAs de dupla certificação a funcionar... numa outra entidade e que funcionaram aqui na escola... Mães de filhos desta escola. Ficaram com o 9º ano, felizes, mas foi só isso... É evidente que a mentalidade alguma coisa deve ter melhorado... o abandono escolar desapareceu por completo. Nós neste momento não temos abandono escolar e quando a escola abriu tínhamos uma taxa para cima dos 11% de abandono escolar precoce... os garotos começavam a desaparecer no 6º ano, havia logo ali uma diferença entre os que tinham terminado e os que prosseguiram para o 7º e, depois do 9º para o 10º era pavoroso, era quase a 100%. Neste momento temos 100% de não-abandono. O abandono está em zero e eles vão prosseguindo os estudos... Quando há algum aluno que desaparece, vamos ver... e percebemos que foi transferido... fazemos o trânsito desses papéis todos..."
Q5 - Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade?	"Eu acho que sim, eu acho que os pais... achavam que a escola não lhes dizia muito e neste momento preocupam-se em que os filhos andem cá. Não se preocupam em vir à escola. Vêm, mas vêm ainda naquela mentalidade de "o que é que ele fez?; Qual foi a asneira?... Portanto, ainda não está o ideal de funcionamento de uma associação de pais ou de um grupo de pais, ainda estamos um bocado longe disso. Mas a comunidade respeita a escola, isso é muito bom. E a imagem que a escola tem de limpeza... é reflexo dos alunos, não andamos a perseguir ninguém... fazem asneiras mas não vandalizam, não estragam, não destroem. Portanto é reflexo da própria comunidade que também não vandaliza nem destrói. Respeita..."

Resolução de problemas e tomada de decisões	Registos
Q1 - Preocupa-se em promover debates e a procura partilhada de soluções é uma prática corrente nesta escola?	"É a tal questão da reflexão de dois dias que é uma coisa muito boa e que se encaixa aqui. Quando há problemas de mudança de legislação profunda, quando há problemas de comportamentos dos alunos muito graves, quando há problemas de professores que têm questões que não conseguem ultrapassar dentro das turmas, nós habitualmente fazemos encontros ou reuniões gerais para tentar perceber o que é que está a acontecer..."
Q2 - É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas, tendo por hábito partilhar informação, proporcionando o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões?	"Sim... isso é óbvio, senão, se a pessoa se mantiver numa inflexibilidade absoluta não consegue fazer nada e perde a razoabilidade... Se a pessoa é inflexível, nas suas decisões ou na sua postura, as pessoas já sabem que não vale a pena conversar porque estão a perder o tempo. Ou então vão lá só para fazer o exercício de autoflagelação..."
Q3 - Apesar da tomada de qualquer decisão ser exclusivamente da responsabilidade do diretor, tenta ouvir diferentes pontos de vista e ideias antes de resolver problemas importantes ou prefere decidir sozinho?	"Já disse tudo que sim. Nunca decido sozinho. Só decido sozinho: as minhas férias... e decido sozinho a hora de sair da escola. A hora de entrada é sempre automática, é às 8 horas, ou às vezes venho antes, quando está mau tempo, venho abrir a porta aos alunos de S. Jacinto... De resto, tomo sempre decisões baseadas no parecer dos outros parceiros com quem trabalho: seja da direção, seja de professores, seja do conselho pedagógico..."

Anexo V

Tratamento estatístico das respostas aos questionários (programa da Microsoft Office Excel 2007)

I. Clima de escola

	INQUIRIDOS																												TOTAIS						
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5- Sem opin.	
1.	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	4	0	2	8	19	0	29
2.	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	0	1	4	22	1	28
3.	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	5	3	4	2	3	3	4	3	4	4	4	3	0	2	8	17	1	28
4.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	0	0	3	26	0	29
5.	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	3	4	3	4	4	0	1	10	18	0	29
6.	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	0	0	9	20	0	29
7.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	0	0	3	26	0	29
8.	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	0	1	3	25	0	29

II. Liderança e gestão escolar

Questões	INQUIRIDOS																													TOTAIS						
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total	
1	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	0	1	6	22	0	29	
2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	0	1	4	23	0	28	
3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2	4	3	4	4	0	3	7	19	0	29	
4	1	3	4		4	4		3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	3	3	5	4	3	4	3	1	0	9	15	2	27	
5	2	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	0	3	13	13	0	29
6	4	4	4	4	4	4	4	3		4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	2	4		4	4	0	1	5	21	2	29	
7	4	5	4	3	3	4	3	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	0	1	7	19	2	29	
8	2	5	4	4	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	0	2	9	15	3	29	

III. Desenvolvimento do currículo

Questões	INQUIRIDOS																													TOTAIS					
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4	2	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	0	2	9	17	1	29
2	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	0	0	9	19	1	29
3	3	3	4	3	3	4	3	2	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	2	3	4	2	3	4	2	4	3	4	3	0	4	13	12	0	29
4	2	2	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	0	3	11	15	0	29

IV. Gestão das pessoas

Questões	INQUIRIDOS																													TOTAIS					
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	1	2	4	3	5	2	1	1	2	2	3	5	2	2	5	2	5	2	2	1	3	2	2	4	1	1	2	2	5	6	13	3	2	5	29
2	1	2	4	3	4	4	2	2	3	3	3	5	2	2	5	3	3	3	3	5	3	3	3	3	2	4	2	3	3	1	7	14	4	3	29
3	2	2	4	3	2	4	3	3	3	3	3	5	4	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	5	0	4	15	7	3	29
4	2	5	4	3	4	3	5	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	4	2	5	3	3	3	3	2	4	3	4	5	0	3	13	8	5	29

V. Administração e gestão financeira

Questões	INQUIRIDOS																													TOTAIS					
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	0	0	1	20	8	29
2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	0	0	2	24	3	29
3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	0	2	5	21	0	28
4	5	5	4	4	3	4	4	3	3	3	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	0	0	4	12	13	29
5	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	2	4	4	0	1	8	18	2	29
6	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	0	0	7	22	0	29
7	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	0	0	4	23	2	29

VI. Gestão dos alunos

Questões	INQUIRIDOS																													TOTAIS					
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	0	1	6	22	0	29
2	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	0	0	7	22	0	29
3	1	3	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2		3	4	3	4	1	3	4	4	3	2	2	8	16	0	28
4	1	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	1	3	3	22	0	29	
5	1	5	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	5	4	5	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	1	1	9	15	3	29
6	2	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	5	4	3	4	3	0	1	11	15	2	29
7	2	5	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	5	5	4	4	4	2	3	4	4	3	4	5	4	3	4	3	0	2	11	12	4	29
8	2	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	5	5	4	4	3	2	2	3	5	3	4	2	4	3	4	4	0	4	9	13	3	29
9	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	3	2	3	4	3	4	5	3	4	4	4	0	1	10	16	2	29

VII. Desenvolvimento profissional e formação contínua

Questões	INQUIRIDOS																										TOTAIS								
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	1	2	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	2	2	4	4	4	1	5	12	11	0	29
2	1	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	3	4	4	1	3	15	10	0	29
3	1	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	2	5	3	3	3	4	2	2	3	4	3	1	3	16	8	1	29
4	1	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	4	4	1	2	14	12	0	29
5	1	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	4	4	1	5	16	7	0	29
6	1	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	2	2	4	4	4	1	5	14	9	0	29
7	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	0	1	5	23	0	29

VIII. Relações com os pais e com a comunidade

Questões	INQUIRIDOS																										TOTAIS								
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	2	4	4	4	0	2	5	20	2	29
2	3	5	4	4	4	4	3	2	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4		5	4	3	0	1	4	18	5	28
3	5	5	4	4	4	4	3	2	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	3	4	5	4	3		2	4	3	0	2	6	15	5	28
4	1	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3		2	4	3	1	1	15	10	1	28

IX. Resolução de problemas e tomada de decisões

Questões	INQUIRIDOS																												TOTAIS						
	Qp01	Qp02	Qp03	Qp04	Qp05	Qp06	Qp07	Qp08	Qp09	Qp10	Qp11	Qp12	Qp13	Qp14	Qp15	Qp16	Qp17	Qp18	Qp19	Qp20	Qp21	Qp22	Qp23	Qp24	Qp25	Qp26	Qp27	Qp28	Qp29	1- Nunca	2- Por vezes	3- Frequentemente	4- Sempre	5-Sem opinião	Total
1	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	2	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	2	4	3	0	2	14	13	0	29
2	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	2	2	2	4	3	4	3	4	4	4	3	0	4	12	13	0	29
3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	3	4	3	4	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4	3	0	3	12	14	0	29
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	4	4	4	2	0	3	6	20	0	29
5	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	5	4	3	3	4	4	4	2	5	3	3	3	3	3	3	5	4	3	0	1	14	11	3	29
6	4	3	4	3	3	4	4	2	3	3	4	5	4	2	3	4	4	4	2	5	3	4	3	4	3	4	4	4	3	0	3	10	14	2	29

Nota: Qp01, Qp02,... - Questionário ao professor nº1, Questionário ao professor nº2,