



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO:
VARIANTE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

**LIDERANÇA NA ESCOLA. IDENTIFICAÇÃO
DO PERFIL DO LÍDER E DO TIPO DE
LIDERANÇA. UM ESTUDO SOBRE OS
DIRECTORES DE ESCOLA.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE VÍCTOR FERNANDO ABRANTES DE SOUSA

**ORIENTADOR:
PROFESSOR DOUTOR LUÍS MIGUEL DOS SANTOS SEBASTIÃO**

ÉVORA - 2010

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO:
VARIANTE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

**LIDERANÇA NA ESCOLA. IDENTIFICAÇÃO
DO PERFIL DO LÍDER E DO TIPO DE
LIDERANÇA. UM ESTUDO SOBRE OS
DIRECTORES DE ESCOLA.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE VICTOR FERNANDO ABRANTES DE SOUSA

**ORIENTADOR:
PROFESSOR DOUTOR LUÍS MIGUEL DOS SANTOS SEBASTIÃO**

ÉVORA - 2010

Dedicatória

Àqueles que revelaram grandes capacidades de liderança, aos meus Pais...

Olhei-te... e o meu olhar viu para além de ti... Olhou alguém
que conheci intensamente há alguns anos e que marcou,
Ad aeternum, o meu *ser* e o meu *estar* para sempre... Lurditas

Agradecimentos

Ao terminar este projecto, cheio de dificuldades e sacrifícios recorro a pessoas que de alguma forma contribuíram para que o mesmo tivesse um fim, exprimindo a todos, um sincero obrigado.

Ao longo do percurso traçado para esta investigação, constatei ter pela frente um grande desafio, tal a ânsia sentida em abraçar uma problemática tão vasta como a liderança.

Este desafio sentido desde o início, foi progressivamente sanado, graças a um conjunto de reforços afectivos e intelectuais que permitiram um percurso mais suave neste caminho investigativo.

Neste contexto, seria injusto não deixar um conjunto de referências que marcaram de forma assinalável este trajecto e a quem presto os meus sentidos agradecimentos.

Ao Professor Doutor Luís Sebastião, a orientação atenta e cuidadosa, os esclarecimentos e críticas pertinentes, a sua paciência, o incentivo, a entrega e a dedicação que sempre me dedicou.

A todos os Professores Doutores do Mestrado, pela enorme sabedoria, pelo carácter e acima de tudo pelo seu grande humanismo.

A toda a minha família, especialmente ao meu pai e fundamentalmente à minha mãe, já falecida, foram as suas recordações nos momentos mais frágeis que me deram o alento para chegar até aqui.

A todos os colegas de curso de Mestrado pelo divertido e empenhado ano que passámos juntos, principalmente ao Luís, ao Raposo e ao Pedro, pelo quarteto de trabalho e amizade que constituímos.

À minha adorável Lurdes pela sua capacidade de motivar na procura de caminhos e soluções novas, sempre segura e oportuna no seu conselho. Sempre presente e disponível, bem-haja.

A todos os participantes nas entrevistas em estudo (Directores das Escolas com Ensino Secundário da cidade de Coimbra), pois sem eles e sem o seu contributo não

seria possível realizar a investigação. Obrigado pela receptividade, disponibilidade e simpatia com que me acolheram.

A todos aqueles que de forma desinteressada colaboraram e apoiaram este estudo contribuindo para a sua realização.

Por muito mais... A todos o meu profundo “bem-haja”.

Pensamento

“Os meus escritos, todos eles ficaram por acabar; sempre se interpunham novos pensamentos, extraordinários, inexpulsáveis associações de ideias cujo termo era o infinito. Não posso evitar o ódio que os meus pensamentos têm a acabar seja o que for; uma coisa simples suscita dez mil pensamentos, e destes dez mil pensamentos brotam dez mil inter-associações, e não tenho força de vontade para os eliminar ou deter, nem para os reunir num só pensamento central em que se percam os pormenores sem importância mas a eles associados”

Fernando Pessoa (1966)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DOS QUADROS	xi
RESUMO	xii
INTRODUÇÃO	1
I PARTE	
FUNDAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I	
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	6
1. Conceito de Organização	7
2. Teorias Organizacionais	10
3. A Escola como Organização	14
4. A Especificidade da Organização Escolar	23
5. As Teorias/Imagens Organizacionais da Escola	28
5.1. A Escola como Empresa	30
5.2. A Escola como Burocracia	33
5.3. A Escola como Democracia	35
5.4. A Escola como Cultura	40
5.5. A Escola como Anarquia	43
5.6. A Escola como Arena Política	47
6. A Interpretação das várias Imagens/Teorias	51
7. A Escola hoje, a sua Autonomia e o seu Papel numa Sociedade em Mudança	54

CAPÍTULO II

O FENÓMENO DA LIDERANÇA	64
1. A Liderança nas Organizações	65
2. O Conceito de Liderança	69
3. Estilos/Tipos de Liderança	77
4. Liderança em Contexto Escolar	103
5. Liderança <i>Versus</i> Gestão	112
6. O Líder e o Gestor	117
7. O Perfil do líder no seio da Organização Escolar	124
8. Liderança para a Mudança	138

II PARTE

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO	145
---	-----

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	146
1. A Investigação Qualitativa e o Estudo de Caso	147
2. O Investigador e o Processo de Investigação	150
3. Uma abordagem Qualitativa – a Entrevista como Instrumento de Recolha de Dados	152
3.1. Tipos de Entrevistas	156
3.2. Vantagens e Desvantagens da Entrevista	157
3.3. Etapas da Entrevista	158
3.4. Realização das Entrevistas	160
4. Objectivos da Investigação	163
5. Processos de Investigação	165

CAPÍTULO IV	
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	168
1. Definição e Enunciação das Categorias de Análise	169
2. Quadros de Análise	172
3. Síntese Interpretativa	204
CONCLUSÃO	209
BIBLIOGRAFIA	217
ANEXOS	
Anexo I – Pedido de autorização ao Director da Escola	229
Anexo II – Objectivo da Entrevista ao Director de Escola	231
Anexo III – Guião da Entrevista	233
Anexo IV – Entrevista ao Director da Escola “Queen”	236
Anexo V – Entrevista ao Director da Escola “Kiss”	239
Anexo VI – Entrevista ao Director da Escola “Elvis”	242
Anexo VII – Entrevista ao Director da Escola “Bees Gees”	245
Anexo VIII – Entrevista ao Director da Escola “Abba”	248
Anexo IX – Entrevista ao Director da Escola “Ramonés”	251
Anexo X – Entrevista ao Director da Escola “U2”	254

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas	171
Quadro 2 – Categoria – “A Relevância do Director de Escola”	
Subcategoria – A importância da figura do Director de Escola	174
Quadro 3 – Categoria – “A Relevância do Director de Escola”	
Subcategoria – O papel do Director de Escola	177
Quadro 4 – Categoria – “A Relevância do Director de Escola”	
Subcategoria – As maiores dificuldades no exercício das suas funções	180
Quadro 5 – Categoria – “Visão Relativa do Modelo de Gestão”	
Subcategoria – A importância do novo modelo de gestão	188
Quadro 6 – Categoria – “Visão Relativa do Modelo de Gestão”	
Subcategoria – A sua relevância na qualidade e sucesso da Escola	191
Quadro 7 – Categoria – “Perfil do Líder do Director de Escola”	
Subcategoria – Relações humanas / assertivo	193
Quadro 8 – Categoria – “Tipo de Liderança do Director de Escola”	
Subcategoria – Democrática	198

TÍTULO: Liderança na Escola. Identificação do Perfil do Líder e do Tipo de Liderança. Um Estudo sobre os Directores de Escola.

PALAVRAS – CHAVE: Líder; Lideranças; Gestão; Liderança Escolar; Líder Escolar.

RESUMO

O plano de investigação relativo ao desenvolvimento do projecto de dissertação do curso de mestrado em Educação - Variante de Administração Escolar, da Universidade de Évora que aqui apresento tem como tema central e como base os conceitos de liderança e que tipo de líder existem em torno da realidade da gestão escolar.

O presente trabalho pretenderá analisar que tipo de líder e de liderança o Director quer para a sua Escola. A escolha deste trabalho é fundamental, visto que, o seu significado se identifica com o papel do Director de uma escola, enquanto personalidade mais influente no embrião dessa organização. Como afirma Sergiovanni (2004: p.4) “a liderança engloba muitos e variados aspectos; no topo da lista está protecção do mundo-da-vida das nossas escolas; a maioria dos cidadãos deseja que as escolas reflectam os valores e as crenças que são verdadeiramente importantes nas suas vidas”.

Constitui um breve olhar sobre os Directores, com o intuito de aferir a imagem que eles têm da liderança e do tipo de líder que querem implementar.

Nos últimos anos, a organização escolar passou por mudanças dramáticas, agravadas por uma pressão e exigências externas, com a liderança a assumir-se como elemento crítico e fundamental à iniciação e implementação do impacto das transformações (adaptações) nas várias organizações.

Se a liderança causa impacto positivo no ser humano, equipas e organizações, os vários investigadores argumentam que os antigos paradigmas da liderança: directivos, autocráticos e exclusivamente orientados para as tarefas, devem ser abandonados.

No enquadramento teórico o trabalho inicia-se, numa primeira parte, com uma perspectiva organizacional e seu conceito. Nesta primeira parte da investigação apresento uma breve sistematização das principais teorias organizacionais, à classificação da escola como uma organização especial, com as suas características próprias que a distinguem de qualquer outra organização. Será referenciado o papel da escola numa sociedade em mudança (capítulo I). Nesta primeira parte irei abordar alguns contributos para a compreensão do conceito de liderança, ou seja, o desenvolvimento conceptual sobre a temática da liderança. Vai prevalecer uma revisão sobre o conceito de liderança e dos vários estilos de liderança, introduzindo depois a liderança escolar como liderança especial, assim como, o líder *versus* gestor. Iremos abordar, também, o perfil do líder na organização escolar, perspectivando uma liderança para a mudança (capítulo II). Numa segunda parte, apresenta-se o estudo empírico recolhendo informações dos vários Directores.

Serão apresentados os objectivos deste trabalho através de um estudo de campo, Directores, abrangendo as seguintes Escolas com Ensino Secundário da cidade de Coimbra: Quinta da Flores; Avelar Brotero; D. Dinis; D. Duarte; Jaime Cortesão; José Falcão e Infanta D. Maria.

Apesar das suas limitações, o estudo poderá contribuir para que a comunidade escolar em geral e os professores em particular possam ter um olhar diferente sobre a questão da liderança e do tipo de líder, favorecendo a reflexão sobre a prática da mesma.

TITLE - Leadership at school. Identification of a leader's profile and of the kind of leadership. A Study on the School Head teachers.

KEY WORDS - Leader; Leaderships; Management; School leadership; School leader.

ABSTRACT

The investigation project concerning the development of a Master's degree essay on Education- in the specific case on School Administration, from Évora's University, which is here presented, has as a central theme and foundations the concepts of leadership and the kinds of leaders that exist in today's reality of scholar management.

This work intends to analyze the kind of leader and leadership that a head teacher wants for her school. The choice is crucial, once its meaning identifies itself with the specific role that the head teacher plays at her school, since he/she is the most influent character in the core of that organization. As Sergiovanni states (2004: p.4) "a leadership includes many and different aspects. At the top of the list, we have the protection of a world full of life in our schools. Most citizens wish their schools to mirror the values and beliefs that are really important in their lives."

This work takes a brief look on the kinds of Head teachers, with the purpose of checking the image that have of the concept of leadership and of the kind of leader they want to establish for themselves.

In the last few years, school organization has undergone dramatic changes, that became even worse given to external pressure and exigencies. This way, the leadership of a school has become the fundamental and crucial element for implementing and managing the impact of all those changes in the different scholar organizations.

As a leadership should cause a positive impact on the human being, teams and organizations, several researchers argue that old-fashioned paradigms of leadership, like the directive one, the autocratic one or an exclusively task-based one should be abandoned.

In the theoretical framing, this work starts with an organizational perspective and its concept. In this first part of the research, we present a brief systematization of the main organizational theories, as well as the classification of the school as a special organization, with its own features, that make it distinct from any other organization. Besides, the role that the school plays in a changing society will also be mentioned (chapter I). In this first part, we will deal with some contributions to the understanding of the leadership concept, that is to say the conceptual development on the leadership topic.

A revision on the concept of leadership and on the different styles of leadership will prevail. Afterwards, scholar leadership as a special one will be introduced, as well as the concept of *leader* versus *manager*.

We will also deal with the profile of leader in the scholar organization, being in the outlook for a leadership for the change (chapter II).

In a second part of our work, we present the empiric study, based on information gathered from the different Headmasters.

The main goals of this work will be presented through a field work with Headmasters that comprise the following schools with Secondary studies in the city of Coimbra: Quinta das Flores; Avelar Brotero; D. Dinis; D. Duarte; Jaime Cortesão; José Falcão and Infanta D. Maria.

In spite of the limitations of this study, it may help on a different approach on the concept of leadership and the kind of leader, above all by the school community and more specifically by teachers.

This way, this work may foster a deeper reflection and thought on these concepts and their feasibility.

Introdução

Tal como outras organizações, também a escola foi alvo de um progressivo acréscimo de dimensões que lhe conferiu crescente complexidade, reforçando a necessidade de uma maior coordenação entre as diversas estruturas.

O trabalho de investigação que aqui se apresenta foi realizado no âmbito do projecto de dissertação do curso de Mestrado em Educação – Variante de Administração Escolar, da Universidade de Évora. A investigação tem como tema central o tipo de liderança e de líder no contexto das políticas de autonomia e de organização e funcionamento das escolas levadas a efeito pelos Directores.

Os últimos anos do século XX estão marcados, entre nós, pelo debate, análise, produção académica e legislativa à volta das questões do funcionamento das escolas e da administração do sistema educativo. Assiste-se a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão.

É assim que, no período recente, se relança um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (**Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril**), propondo uma organização da administração da educação assente na descentralização e no desenvolvimento de processos de construção da autonomia das escolas. A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, assim como, um líder que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho na escola actual.

É esta perspectiva que informa o trabalho apresentado, sendo o seu objectivo central abordar teórica e empiricamente a problemática da escola como organização social formal e os processos de liderança e o perfil do líder que ocorrem no seu interior. Contudo, não se pode ignorar que a questão da autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas tomam os processos de liderança cada vez mais complexos, uma vez que, nesses mesmos agrupamentos, coexistem diferentes níveis de ensino. Esta situação confere ao exercício da liderança algumas particularidades, pois ele não tem lugar no mesmo espaço físico, tornando-se mais exigente ao nível das relações e interacções entre os professores, os gestores e líderes escolares e demais actores educativos.

Assumimos, portanto, o pressuposto de que a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário, mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque sócio-organizacional.

A perspectiva que norteia este estudo é situarmo-nos no campo da análise organizacional escolar para olharmos os processos de liderança e o perfil de líder harmonizados em torno da realidade da gestão escolar, sendo os objectivos do estudo os seguintes:

- Visão escolar como organização;
- Conhecer as teorias organizacionais da escola;
- Conhecer a literatura sobre a liderança em contexto escolar, de modo a sustentar teoricamente a investigação;
- Definir o conceito de liderança no âmbito da organização e administração escolar;
- Abordar o perfil de líder no seio da organização escolar;
- Conhecer o tipo de liderança que o Director deveria implementar;
- Conhecer qual o tipo de perfil que o director pretenderá desenvolver;
- Analisar e reflectir o estudo de caso.

Considera-se que a investigação se insere na tipologia de estudo de caso.

Optou-se por uma metodologia de tipo qualitativo por se considerar a mais adequada ao estudo, uma vez que se procuraram conhecer as perspectivas dos diferentes Directores de Escola sobre o seu papel no novo modelo de gestão, qual o seu perfil como líder e qual o seu tipo de liderança. Privilegiou-se, essencialmente, a descrição, interpretação e compreensão das perspectivas dos sujeitos, embora as experiências pessoais do investigador também tenham sido elementos importantes para a análise dos fenómenos estudados.

A recolha de dados efectuou-se através do inquérito por entrevista, sendo esta a técnica principal do trabalho de pesquisa. Os guiões de entrevista foram, previamente elaborados e corrigidos.

Efectuaram-se entrevistas a sete professores, todos eles Directores de Escola da cidade de Coimbra. De salientar que as entrevistas foram individuais.

Para analisar o material recolhido recorreu-se à análise de conteúdo, considerada como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. De facto, esta técnica de tratamento da informação permitiu

tratar o texto resumindo o seu conteúdo de forma a ser possível compreender os fenómenos a investigar.

Nesta perspectiva, o percurso de investigação estruturou-se em duas partes, sendo a primeira de enquadramento teórico do estudo e a segunda dedicada ao estudo empírico. Assim, o trabalho organiza-se em duas partes: teórica e empírica.

A primeira parte está organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda a temática da escola como organização e o segundo trata da questão da liderança e do líder nos aspectos considerados mais importantes para o estudo em questão.

A segunda parte apresenta o estudo de caso desenvolvido nas várias Escolas da cidade de Coimbra com Ensino Secundário e é composto também por dois capítulos. O primeiro aborda a metodologia e o contexto da investigação e o segundo apresenta a análise e interpretação dos dados da investigação.

A escolha deste tema reside na actualidade e interesse despertado pela problemática em questão porque a escola será herança ou transformação, continuidade ou inovação, tradição ou modernidade e autonomia

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Organização Escolar

Capítulo II – O Fenómeno da Liderança

Capítulo I

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Conceito de Organização

“O senso comum diz-nos que uma organização é um conjunto de pessoas que prosseguem os mesmos fins e se organizam em consequência. O sociólogo dirá antes que uma organização é um agrupamento controlado por um poder organizador bastante forte e legítimo, tanto no interior como no exterior.”

(Perrenoud, 2002: p. 134)

A sociedade actual é uma sociedade organizacional.

As organizações constituem desde sempre um dado incontornável e omnipresente na vida das sociedades modernas. De facto, é a partir das organizações que são fomentadas as actividades e as relações sociais. Nascemos em organização e, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias, é vivido em organizações.

Ao estudar a problemática das organizações e a opinião de variados autores, concordamos que existe alguma dificuldade em definir organizações.

Não surpreende, por isso, que alguns autores das ciências humanas afirmem que vivemos numa sociedade organizacional. Para outros, esta omnipresença organizacional deriva do mundo do trabalho, no sentido de que onde estiver presente, aí está também a organização. Tudo está condicionado pelo funcionamento das organizações: a nossa sociedade é uma sociedade de organizações.

Teixeira (1995: p.160), afirma que as organizações, jogam um papel liderante no nosso mundo moderno. Etimologicamente a palavra “organização” deriva do substantivo neutro Grego “*organon*” que significa instrumento. Pode derivar do advérbio grego “*organos*” que significa activo, industrioso. A palavra latina correspondente é “*organum*” que significa instrumento, engenho, órgão. No nosso dia a dia a palavra organização conota-se como coordenação, finalidade, ordem. No dicionário de Língua Portuguesa, o conceito aparece associado a estrutura ordenada, arranjo, cooperação, etc..

A partir do início do século xx, surgiram disciplinas científicas que se têm ocupado do estudo desse importante fenómeno social, como é o caso da Teoria Geral da Administração e, mais tarde, da Sociologia das Organizações, entre outras.

Aliás, a noção de organização tem acompanhado, de certa forma, a progressiva complexificação da própria sociedade.

Segundo vários autores é muito difícil definir organização. As organizações são compostas por seres humanos em estado de interacção e a sua progressiva influência fará com que elas se transformem em elementos chave das nossas sociedades industriais.

Mas afinal o que é uma organização?

Se procurarmos uma definição para organização, várias são as formas que encontramos e os conceitos que se constroem. Na tentativa de clarificar a definição de “*organização*”, abordaremos a posição de alguns autores.

Teixeira (1995: p. 160), defende que uma organização integra a existência de pessoas que trabalham para atingir um determinado fim.

Para Chiavenato (1993: p. 473), "As organizações não são recentes. Existem desde os faraós e os imperadores da China". Para este estudioso a palavra “*organização*” pode ter vários significados, definindo-a segundo dois pontos de vista:

1. “Organização como uma unidade ou entidade social, na qual as pessoas interagem entre si para alcançar objectivos específicos. Dentro deste ponto de vista, considera-se que a organização pode ser visualizada como organização formal ou, então, como informal.
2. Organização como função administrativa e parte integrante do processo administrativo.” (1993: p. 258).

Teixeira (1995: p. 5) define organização como “um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns.”.

Por sua vez, Fernandes (1992: p. 18) define organização como

"um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através de uma actuação determinados objectivos, intencionalmente coprodutores desses objectivos e, concomitantemente possuidores de objectivos próprios".

Teixeira (1995: p. 5) admite que “organização é um colectivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do

poder” (...) um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum”.

Teixeira (1995: p. 5), considera que

“Uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação e de aflição; essa colectividade existe numa base relativamente contínua em um ambiente que se engaja em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectos.”

No sentido amplo, as organizações são um sistema social composto por subsistemas que integram acções individuais e colectivas. A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas, que num ambiente dinâmico interactivam cooperativamente estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objectivo comum. Podemos dizer que é comum, às diferentes definições, a ideia de que em qualquer organização existem objectivos e pessoas. Cada um de nós tem um papel na sociedade e, como tal, nas organizações que a constituem, quer como utilizador, quer como fornecedor ou membro integrante da mesma.

Chiavenato (1999: p. 142) diz que

"todos os problemas de uma organização onde quer que ocorram constituem fundamentalmente problemas de relações humanas. Embora cada ser humano seja diferente, verifica-se nas relações humanas, em situações diferentes, um factor comum, suficientemente grande para propiciar a formulação de princípios de administração".

Conforme nos lembra Fernandes (1992: p. 5)

"A mudança a que se assistiu no último século, e de uma forma mais acentuada nas últimas décadas, foi a substituição de outras formas de inserção e produção social, pela prevalência das organizações".

Como síntese desta digressão pelas diversas definições de organização, recorro a uma afirmação de Teixeira (1995: p. 162), “encontramos uma constante: uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização.”

2. Teorias Organizacionais

Ao longo de várias décadas foram-se desenvolvendo diferentes teorias organizacionais que nos permitem, hoje, compreender melhor o que são organizações e como funcionam. De seguida, tentaremos abordar, de forma, muito sintética, algumas dessas. Existem 3 teorias fundamentais que estão relacionadas com a escola e, até que ponto, estas se podem verificar em diferentes organizações escolares.

Assim, Taylor, referido por Chiavenato (1993: pp. 59-60) fundou a teoria da Administração Científica. Este defendia que era importante pagar bons salários e ter baixos custos de produção, preocupava-se ainda com o bem estar do operário, se o trabalho lhe dava cansaço ou prazer, boas condições laborais, bom ambiente entre funcionários e patrões e ainda a formação dos trabalhadores para a valorização das pessoas e da empresa.

Parece-nos que alguns destes princípios ainda estão actuais, no entanto, nem sempre praticados pelas diferentes organizações e seus Directores. Em muitas organizações esta teoria não é praticada.

Com Elton Mayo, citado por Chiavenato (1993: p. 59) surge a Teoria das Relações Humanas, para ele, o trabalho "é uma actividade tipicamente grupal". Ou seja, o homem operário não está só, ele é membro da sociedade e portanto de um grupo, por outro lado, há a necessidade do reconhecimento social pelo que faz e não tanto o aspecto salarial. Neste aspecto difere de Taylor pois este achava que o reconhecimento era através do campo salarial, enquanto Mayo defende que a maior produtividade depende da motivação provocada pela satisfação com que faz o seu trabalho, e portanto pelo reconhecimento do outro - será mais uma necessidade psicológica do trabalhador. Para este, citado por Chiavenato (1993: p. 151) "o conflito é uma chaga social, a cooperação é o bem-estar social". Deste modo, acima de tudo está o bom relacionamento entre indivíduos os quais formam as organizações, estas terão de ser as mais humanizadas possíveis de modo a que existam precauções para que esse conflito não vá destruir a sociedade.

Max Weber, referido por Chiavenato (1993: pp. 412-413) desenvolveu nos anos quarenta a Teoria da Burocracia. Este não defendeu a burocracia como um sistema social mas como um tipo de poder. Neste sentido, a burocracia adaptada às várias

sociedades, defendem uma autoridade com fundamento em leis e normas previamente definidas.

Esta mesma teoria, referida por Chiavenato (1993: pp. 430-431) tem vantagens e desvantagens. As vantagens são: eficácia, técnica, precisão, rapidez, controlo, continuidade, descrição e rentabilidade. As desvantagens identificam-se com a rotina, resistência à mudança, valorização das regras e apoio nos regulamentos, exagero de formalismos e papéis, relações impessoais entre funcionários, exibição da autoridade, conformismo de rotinas e conflitos frequentes com o público.

Estas teorias organizacionais contemplam objectivos fundamentais para as mesmas.

Sabemos que no dia a dia que passa nas nossas vidas, vamos tendo objectivos que diariamente vão sendo diferentes. Eles não são sempre os mesmos, vão-se modificando consoante o decurso de vários acontecimentos que acontecem nas organizações.

Podemos começar por tentar definir o que é um objectivo.

Qualquer organização tem que ter objectivos específicos, só assim conseguirá atingir as metas finais das mesmas.

Chiavenato (1993: p. 493) diz-nos que: "As organizações são unidades sociais que procuram atingir objectivos específicos: a sua razão de ser é servir esses objectivos".

Deste modo, as organizações procuram atingir determinados objectivos, pensemos, por exemplo, em organizações como uma escola, um hospital, uma empresa etc, apesar dos seus objectivos serem diferentes, eles existem, e, quem trabalha nessas organizações é estimulado, quase diariamente, para os atingir.

Seja qual for a organização, elas são unidades sociais deliberadamente construídas para terem objectivos específicos a cumprir.

É de salientar que para além da própria organização, que são formadas por pessoas e, estas têm também objectivos próprios e pessoais a cumprir e a atingir. No entanto, não nos poderemos esquecer e, como nos diz Chiavenato (1993: p. 497), "As organizações vivem em um mundo humano, social, político e económico". Ou seja, à volta das organizações há um mundo social constituído por pessoas, onde as organizações estão inseridas e ainda um "mundo" económico que influenciará as mesmas.

Estes objectivos das organizações não são estáticos e inalteráveis estão em contínua evolução e adaptação consoante o contexto em que estão inseridos, seja ele político, económico ou social.

Numa sociedade em constante mudança e se olharmos um pouco à nossa volta e analisarmos as organizações que nos rodeiam, não será difícil observar que ao longo dos anos os objectivos das mesmas foram-se alterando, para competir e não pôr em causa a sua funcionalidade e o seu declínio.

Organização com os seus objectivos, objectivos esses realizados pelo ser humano, por pessoas. Para que as organizações funcionem é necessário algo que as componha e as faça funcionar. Alguns autores chamaram-lhe elementos constituintes das organizações.

Ao analisar o pensamento dos vários autores verificamos, tal como já foi referido, que a organização terá que ter pessoas (com diferentes personalidades e valores), objectivos e fins assim como uma cultura. Também o conhecimento das tecnologias se torna fundamental assim como, a gestão e planificação tornam-se necessárias para que as actividades sejam programadas a tempo, haja cargos com diferentes responsabilidades e gestão de todos os recursos.

Podemos afirmar que as organizações para além de serem constituídas por pessoas, grupos interrelacionados, têm objectivos e fins. Existem funções diferenciadas, autoridade, direcção e continuidade através dos tempos.

As várias opiniões mostram-nos unanimidade, em alguns pontos, e complementam-se noutros.

Em nossa opinião, as escolas, como organizações que são, parecem-nos ser locais privilegiados, é aí que as pessoas passam grande parte do seu tempo, interagem e influenciam-se mutuamente.

3. A Escola como Organização

Nos dias de hoje a escola como instituição torna-se, desde logo, uma organização, sendo esta de primordial importância nos contextos sociais das sociedades modernas.

Quando pensamos na escola, certamente não a imaginamos um corpo simples e descomplexo, mas sim um lugar de intensas e diversas relações que se estabelecem entre diferentes actores, realidades e vontades, formando uma rede específica de conexões. É, portanto, uma realidade complexa, palco de organizações várias, contando com as características humanas, físicas, psicológicas, etc., de cada lugar, além de que ainda conta com a influência dos factores externos que, não raras vezes, influenciam o seu modo de gestão, podendo ser eles de ordem política, financeira, económica, cultural ou administrativa.

Os estudos sobre organizações têm-se, porém, debruçado muito mais sobre empresas do que sobre escolas. Contudo, vários autores estendem as suas conclusões a outros tipos de organizações onde englobam a organização escola.

A escola, à alguns anos a esta parte, foi alvo de um acréscimo de tamanho com a massificação do ensino que hoje com a expansão do parque escolar tende a estabilizar, aumentando também a sua complexidade e diferenciação.

A escola, nos nossos dias, sofre grandes pressões de ordem variada. Existem manifestações frequentes de professores, dos assistentes operacionais e até dos próprios alunos, sinónimo da democracia em que vivemos e da liberdade de expressão das pessoas.

A organização escolar tem que lidar diariamente com o que a rodeia, ou seja, a localidade, os encarregados de educação, as autarquias, enfim todo o meio social, político e económico em que a mesma está inserida. Parece, assim, que a organização escola é complexa e não fácil de estudar.

Fazendo, antes de mais, uma pequena incursão histórica, percebemos que a escola é o resultado do crescimento da sociedade ao longo dos tempos, ou seja, é o produto da evolução dos indivíduos em sociedade, funcionando como célula básica de construção da educação. Sabemos que nas sociedades mais antigas nem sequer existiam escolas, pois o ensino era uma instituição familiar, ou seja, os ensinamentos eram passados de geração para geração no seio familiar, num processo de socialização natural. Não obstante, a educação foi crescendo e passando a ser responsabilidade de várias

instituições, passando das mãos da família, para os poderes militares, religiosos e mais tarde para o poder estatal. A escola como instituição nasce devido ao desejo de formar uma classe dominante, e de transmitir a linguagem escrita.

O desenvolvimento da escola como organização especializada separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega já uma longa e rica história. A escola pública portuguesa acaba por iniciar o seu percurso de existência no século XVIII, já separada formalmente da igreja pelas mãos de Marquês de Pombal, que, muito longe dos ideais de democraticidade e igualdade que hoje desejamos e perseguimos, iniciou o processo de laicização do ensino. Criou assim um inovador sistema de ensino estatal e laico, após arrancar o domínio sobre a escola que pertencia à Companhia de Jesus, que permitiu ao Estado controlar a escola e iniciar aqui o forte processo de administração. Todo este processo, que aparece aqui em traços muito gerais, acaba por levar ao aparecimento da escola enquanto organização (Lima, 1992: p. 33).

As pessoas que a frequentaram, no passado, têm boas ou más recordações, que as marcaram, de tal modo, que ainda hoje podem contar episódios interessantes dessa época. Hoje em dia, os encarregados de educação, outrora alunos, referem-se à mesma, nomeadamente àquela que os filhos frequentam fazendo os mais variados comentários. Comparam, muitas vezes, o sistema de ensino pelo qual passaram com o actual, sem ter em linha de conta que, os tempos mudaram e com eles também a escola sofreu alterações. Isto porque "as organizações e nomeadamente a escola, são unidades socialmente construídas" (Lima, 1992: p. 35), constituídas por pessoas que, ao longo do tempo, foram sofrendo alterações a nível cultural, político e histórico, a escola foi acompanhando a evolução e mudança.

Apesar de constituir um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, ela impõe-se quase como tendo vida própria, como realidade objectivada reificada (Lima, 1992: p. 47). Podemos considerá-la como uma relevante e incontornável organização formal de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, com quem e para quem os seus membros trabalham.

Podemos afirmar que a escola enquanto organização não está muito estudada, pela sua complexidade, não obstante o facto de a escola ser realmente considerada como tal. A discussão situa-se ao nível da sua caracterização como organização.

A escola tornou-se, pois, um objecto de estudo deveras importante nesta área. Nóvoa, citado por Costa (1996: p. 18), esquematiza a evolução das ideias sobre

educação em cinco fases fundamentais: a primeira, até aos anos 50, centra-se no indivíduo - aluno; a segunda, durante os anos 50/60, preocupa-se com as interações no processo educativo (sala de aula); a terceira, vigente nos anos 60/70, acentua o sistema educativo; a quarta, que decorre nos anos 70/80, volta a concentrar-se na turma-sala de aula; finalmente, o período correspondente aos anos 80/90, que se dirige para a escola-organização. Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas do processo de mudança nas escolas (investigação, acção, etc.) (Costa 1996: p. 19).

É, bastante recente o estudo da escola como organização. Costa (1996: p. 19) identifica esta abordagem como “nova macrotendência na investigação educacional”, situando o interesse neste novo objecto de estudo nos anos 80/90. Para esta emergência do assunto organização no contexto escolar, sobrepondo-se a outros tipos de preocupação que tinham dominado até aí o campo das ciências da educação, Costa (1996: pp. 19-21) identifica razões de natureza política (entre outras, provocadas por movimentos de descentralização dos sistemas educativos, territorialização das escolas) e a partir de dois acontecimentos básicos, desencadeados a partir de meados dos anos 70 o movimento das escolas eficazes, iniciado nos EUA, e as alterações ocorridas nas teorias de organização e administração escolar. Nóvoa considera que os vários estudos realizados referem conclusões similares, "subestimaram a, influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino" (1996: p.15).

Assiste-se hoje a uma redescoberta da escola enquanto objecto de estudo: entre o nível macro do sistema educativo em geral e o nível micro da sala de aula há uma nova forma de olhar para as questões de organização e administração dos estabelecimentos de ensino. Como refere Barroso (1991: p. 55) “A escola enquanto organização tornou-se um objecto de estudo específico e é encarada cada vez mais como ponto central da gestão do sistema.”

A escola, com a sua estrutura e modos de funcionamento, constitui uma organização, tal como é definida pela Sociologia, com características idênticas a outras organizações. Trata-se de uma instituição constituída por um conjunto de indivíduos que se relacionam entre si para desempenharem determinados papéis, tendo funções distintas e demarcadas, uma coordenação racional e intencional, com vista à realização de determinados objectivos (Costa, 1996: p. 11).

Seguidamente coloca-se a questão: como definir a escola como organização? Existem profundas reflexões, sejam elas imagens, metáforas ou conceitos, com polémicas pertinentes. Seguidamente vamos referenciar alguns autores.

No que concerne à organização escolar, podem associar-se à palavra organização muitos outros conceitos, que servirão para melhor caracterizar a escola como organização.

Para Lima (1992: p. 48)

“a escola aparece neste contexto como uma organização histórica, política e culturalmente marcada, que, tal como outras organizações, é uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, apresentando elementos comuns a todas as organizações: pessoas, objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. Apesar destas semelhanças, a escola tem sido entendida como uma organização especial, diferente de outras organizações”.

Para este autor, a escola é designada com um nome que a distingue de outras organizações, tem uma arquitectura relativamente tipificada e reúne professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de comunicação.

A este propósito, também Formosinho et al (2005: pp. 38-40) entende a escola como "escola de interesse público". Deste modo, os serviços da escola são avaliados como se esta fosse uma empresa que presta serviços à sociedade preparando os jovens através de uma educação que terá que ser, cada vez mais competitiva, competente e inovadora, caso contrário, a escola estará ameaçada. Mas esta escola só trabalhará bem

se todos estiverem motivados e empenhados, para isso devem comunicar ente si, discutir ideias, encontrar solução para os problemas, planejar, tomar decisões.

Por seu lado, Natércio Afonso (1994: p. 24) caracteriza a organização-escola desta maneira:

"As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interacções dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interacções dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da acção dos actores sociais definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal)".

Drucker faz a transposição, polémica, da escola para o domínio empresarial, focalizando-se na questão da inovação. Propõe então a introdução da gestão empresarial nas escolas, já que

"têm tanta necessidade de agir de modo empresarial e inovador como as empresas comerciais. Na realidade, terão até maior necessidade disso que estas. A rápida mudança da sociedade, da tecnologia e da economia actuais constituem simultaneamente uma grande ameaça e uma grande oportunidade para essas organizações" (1996: p. 189).

Nóvoa (1992: p.16) afirma que

"as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano, que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta".

Segundo o mesmo autor (1992: p. 25), as características organizacionais das escolas têm como base três grandes áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores, assistentes operacionais, responsabilização e participação dos pais, democracia interna. cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Nóvoa salienta ainda que o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio.

Alves (1995: p. 148) considera que "a escola é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela sua singularidade". O mesmo autor afirma que "para existir escola é preciso existir um espaço onde alunos e professores fazem acontecer a escola" (1995: p. 146).

Para Formosinho et al (2000) a escola é caracterizada como uma organização específica de educação formal, marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e interesse público dos serviços que presta. Revelando um carácter de compromisso longínquo na construção da sociedade, exercendo forte domínio público, distanciando-se assim das organizações que apenas dominam e/ou satisfazem um pequeno conjunto de clientes.

Da síntese que foi apresentada podemos compreender que não é fácil encontrar uma definição de organização escolar que reúna um consenso entre todos estes autores.

Estas imagens e outras que identificam a escola enquanto organização como uma fábrica, uma família, uma zona de guerra, um ecossistema ou um marco teatral são aproximações que nos ajudam a caracterizá-la.

Temos, no entanto que fugir de duas tendências malévolas. Por um lado aplicar a teoria geral das organizações à escola como se tratasse de uma organização sem características peculiares, por outro lado, prescindir de todas as abordagens da teoria geral da organização como se a escola não tivesse natureza organizativa.

Tem-se concluído, através de estudos comparativos entre organizações, que as mesmas podem demonstrar características comuns, nomeadamente no que diz respeito a técnicas administrativas, não se podendo separar completamente a escola ou a actividade educativa de outro tipo de organizações. A escola é conotada por vezes com a noção de empresa, já que também responde às necessidades e desafios económicos da sociedade. Mas, a ideia de comparar a escola com um qualquer meio empresarial com critérios economicistas parece um pouco afastada, nomeadamente por parte dos próprios intervenientes no processo educativo, já que parece reduzi-la a um mero processo industrial, carente da criatividade e da responsabilização que lhe estão inerentes. Há, portanto, uma certa confusão ou incongruência na definição de organização aplicada à escola, levando então a considerar vários caminhos ou modelos teóricos explicativos.

A noção de organização aplicada ao contexto escolar não é de fácil definição, pois implica diversas e complexas relações e realidades. De certo modo, podemos afirmar que tem ligados a si os conceitos de formalidade e intencionalidade, já que a escola enquanto organização nasce da relação que se estabelece entre vários indivíduos e com objectivos claros e definidos.

Embora possamos apontar diversos tipos de organizações (conforme os seus objectivos e intervenientes), a escola é, sem dúvida, um tipo de organização, já que através dela se desenvolvem múltiplos processos organizacionais, encerrando em si particularidades ou especificidades que, no entanto, a distinguem de outro tipo de organizações, como por exemplo o facto de estar subjugada à centralização exercida pelo poder central ou à ausência de autonomia organizacional, que a torna muitas vezes, uma subunidade de uma organização a nível macro que é o sistema de ensino nacional.

A escola é uma organização com alguma especificidade organizacional que a distingue de outras organizações, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa. Nesta perspectiva, sendo a vertente pedagógica o centro de toda a sua acção, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas, como escreve Lima (1992: p. 55) uma organização da pedagogia da autonomia. Ou seja, os próprios modos da 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, Mendes e Ventura, 2000: p. 27).

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas. Temos de ter em conta que se, por um lado, a compreensão da especificidade da escola enquanto organização significou um avanço nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos das teorias da organização e gestão. Segundo Nóvoa (1992: p. 16), os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A valorização da escola como organização requer uma clarificação da especificidade como organização, atendendo às diferenças que ela apresenta face a outras organizações. Como lembra Lima (1992: p. 57), para essa clarificação é necessário um quadro de modelos teóricos de análise:

"Não obstante a escola, como organização, artilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos - objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. - de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social do trabalho, entre outros aspectos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise".

A Escola, enquanto instituição, produz efeitos diversificados nos alunos, que se repercutem não só no seu rendimento escolar, como nos valores, nos comportamentos e atitudes que preservam assumem e veiculam "verdade, assiduidade, pontualidade, civismo, disciplina, solidariedade, generosidade, respeito pelo outro, capacidade de organização, hábitos de trabalho, hábitos de higiene, etc." (Castro, 1995: p. 91).

Poderemos então dizer que a escola como organização é constituída por seres que interagem, trocam saberes e partilham, crescem e preparam-se "para a vida", não esquecendo nunca as boas e más experiências que esta organização lhe proporcionou.

Para concluir acrescentar ainda que na forma da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir os professores e alunos no quadro de uma unidade social construída, com determinados objectivos a atingir, processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.". (Lima, 1992: p. 42).

É por esta dificuldade imensa de caracterizar a escola enquanto organização que aparecem vários modelos. Contudo, não existe, como refere Costa (1996: p. 7), "um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizativos escolares".

Dependendo da forma como são olhadas, são criadas algumas imagens organizacionais da escola.

4. A Especificidade da Organização Escolar

A organização escolar é uma organização especial e peculiar, que se distingue de todas as outras pela sua especificidade. Esta organização trabalha para o futuro e para o desenvolvimento de todas as outras organizações, ao preparar os cidadãos, futuros profissionais. Barroso (1995: p. 22), ao caracterizar a escola como uma organização distinta, nos diz que se trata de

“uma organização social onde coabitam adultos, jovens, crianças e/ou adolescentes (...), uma organização com fins educativos. Isto é, se nós quiséssemos pensar em termos de produto de uma escola, ele não é o saber, não são os resultados escolares. O produto de uma escola é o crescimento dos alunos”.

A organização escolar tem, portanto, uma missão "essencialmente pedagógica e educativa" (Costa, Mendes e Ventura 2000: p. 27). Estamos conscientes que as tarefas da escola não são fáceis, a luta que tem de travar com as normas e rotinas instituídas por um lado, e a pressão social por outro, transformam o desempenho da escola num exercício complexo.

A escola actual está “presa” a uma centralização administrativa. Azevedo (2003: p. 12) menciona que

"dependentes das orientações e normas dos serviços do Ministério da Educação, que tudo tendem a determinar minuciosamente e à priori. A administração educacional é, regra geral, muito centralista, burocrática, não concede autonomia real às escolas”.

O mesmo autor refere-se ainda às leis existentes que são um dos grandes problemas das escolas, visto que vão

"enredando as organizações escolares numa teia legislativa e funcional esquizofrénica, em que as escolas acabam por ser as organizações (legalmente) mais capacitadas e ao mesmo tempo mais carregadas de

limitações, são tudo e são pouco, podem actuar em tudo e dificilmente podem inovar" (2003: p.15).

A sociedade actual exige que a instituição escolar dos nossos dias preste um serviço público na sua totalidade, ou seja, que oriente a educação para a saúde, que promova a educação ambiental e rodoviária, que ensine a educação sexual, e até, que dê educação aos seus alunos, etc., para além da instrução intelectual, transferindo para a instituição escola diversos mandatos sociais. Assim Nóvoa (1992; p. 14) refere que a escola

"Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade..."

Azevedo (2003; p. 13) menciona que a

"a instituição escolar é como um cesto onde se tendem a colocar todos os ovos da construção do bem comum, da cidadania activa, da responsabilidade social. Elas [escolas] educam para a cidadania, para a liberdade, para a participação crítica na sociedade, para a responsabilidade, para a saúde, para a paz, educam o «sentido moral e a sensibilidade estética»".

A escola tem um sentido de funcionalidade em que a sua finalidade é ter por missão a formação do ser humano, contribuindo através de um projecto digno para a comunidade envolvente.

Sergiovanni (2004; p. 91) remete-nos para a realidade da escola do século XXI, "Cabe às escolas muito mais que desenvolver competências básicas dos alunos e transmitir a cultura da sociedade. Elas são, também, responsáveis por ensinar hábitos mentais e hábitos emocionais". A escola meramente instrutiva não responde às

necessidades da sociedade actual, sobretudo se tivermos em linha de conta que se trata de um local de frequência obrigatória.

Guerra (2002; p. 41) refere que

"quando falamos de aprendizagem não nos limitamos somente à aquisição de novos conceitos ou ideais, mas também à assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo".

A escola é uma organização aprendente onde se desenvolvem diversos conhecimentos e saberes. Professores, assistentes operacionais e alunos funcionam em interacção quotidiana, permitindo-lhes desenvolver diversos tipos de inteligência (académica, pedagógica, reflexiva, contextual, ética, emocional, etc.) A escola actual é uma organização especial, por isso deverá ter uma liderança especial e um líder específico, que não poderá ser uma mera serva das leis e normas instituídas, mas que deverá olhar para além do sistema legal vigente, para se transformar num exercício ético e moral, educativo e pedagógico, inovador e transformacional.

Azevedo (1996; p. 191) refere que

"as escolas são organizações que aprendem [...] que aprendem a recolher e a tratar a sua própria informação e a torná-la útil, que aprendem a promover o diálogo entre os vários intervenientes e interesses que conflituam na escola, que aprendem a identificar problemas, encontrar soluções e avaliá-las, que aprendem, quem diria!, como qualquer aluno, praticando, experimentando, cometendo erros, corrigindo".

A ser assim, a organização escolar possui especificidades próprias. As particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização.

A escola como organização específica apresenta várias dimensões com características diversificadas:

Matias Alves (1995: pp. 18-19) caracteriza a escola como organismo da seguinte maneira

- “Natureza moral do trabalho que realiza, dado o carácter obrigatório e involuntário da frequência escolar e o estatuto de menoridade intelectual, afectiva e cívica, o que coloca os estudantes numa situação de dependência face aos professores, daqui emergindo o imperativo e a obrigação moral de a todos educar;
- Alto nível de formação, autonomia e trabalho individual do professor, configurando-se uma prática singular, escassamente supervisionada e que escapa à orientação e controlo da autoridade e dos pares;
- Vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar, social que faz com que o trabalho educativo seja marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza;
- Existência de uma estrutura hierárquica de autoridade, mas onde podem coexistir várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interacções humanas;
- Subordinação formal ao cumprimento de objectivos predeterminados a nível das instâncias centrais, mas criação e cumprimento de outros objectivos e funções não previamente consignados;
- Pluralidade e antagonismo de valores, interesses, preferências, inconsistência e/ou ambiguidade de objectivos quer supra, quer intradeterminados;
- Divisão e hierarquização do trabalho;
- Decisões e comportamentos ora determinados por regras e regulamentos heterónomos ora pelos múltiplos interesses em presença e pelas negociações e alianças estabelecidas entre os actores da organização;
- Participação fluida, convergente e divergente, formal e "anárquica";
- Tipos de liderança múltiplos e pluri-referencializados”.

Podemos concluir que a escola é uma organização com alguma especificidade organizacional que a distingue de outras organizações, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa.

Nesta perspectiva, sendo a vertente pedagógica o centro de toda a sua acção, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma mas como escreve Lima (1992; p. 60) uma organização da pedagogia da autonomia. Ou seja os próprios modos da 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. Este posicionamento leva-nos, também, em termos de concepção da liderança nas organizações escolares, a equacionar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica na escola, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. A necessidade do enfoque dos líderes escolares se situar nas preocupações educativas e pedagógicas é revelador da atenção em relação ao que se passa na sala de aula no sentido de se desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem.

5. As Teorias/Imagens Organizacionais da Escola

Passaremos agora a analisar algumas teorias/imagens organizacionais, em linhas muito gerais, de diferentes autores, mas relacionadas com a escola.

A escola apresenta-se como uma organização que pode comportar várias imagens, não existindo uma melhor ou única que sirva de exemplo para todas as unidades educativas. Ainda mais porque é muito difícil enquadrar e definir o conceito de organização, que se revela bastante complexo e multifacetado.

Os modelos explicativos da escola, mais representativos, variam entre duas grandes categorias: as "teorias clássicas" e as "teorias modernas". As primeiras, analisam a escola sob o ponto de vista racional e limitam-se a propor modelos formais, já que "o mundo é relativamente racional, objectivo e certo" (Barroso, 1996: p.13). As segundas, analisam a escola como "anarquia organizada", ou "sistemas debilmente articulados", ou seja, com "objectivos pouco claros, com uma tecnologia e uma estrutura problemáticas, fragmentada em grupos relativamente autónomos, ligados de uma maneira ténue e imprevisível, com uma participação fluida dos seus elementos". (Barroso, 1996: p. 13).

Segundo Teixeira (1995), existem efectivamente vários modelos que comprovam o interesse pela escola enquanto organização. Modelos estes que não passam de propostas, abordagens ou demonstrações de preocupação de vários estudiosos, ao longo dos tempos, de modo a compreender e dar a compreender como se organizam a escola e as demais organizações.

Outros autores (Costa, 1996; Bush, 2003) têm também, através de diversas perspectivas, teorias, modelos, modos de visão ou interpretação de processos organizacionais, tentado construir modelos ou imagens teóricas tendentes a caracterizar as diferentes formas de organização escolar. Estas perspectivas constituem bússolas de orientação metafórica num processo consistente e identificativo, tendo em conta que, segundo Costa (1996: p. 15)

“quer a diversidade de propostas de sistematização existentes (...), quer o facto de se tratar de uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação (...), não se pretende constituir uma tipologia do

estado da literatura sobre o assunto, tratando-se por isso de uma iniciativa seguramente incompleta.”.

Costa (1996: p. 15) assume igualmente que " as nossas teorias e explicações da vida organizacional se baseiam em metáforas que nos conduzem a ver e a compreender as organizações de modos distintos, mas, contudo, parciais”.

As diversas teorias organizacionais influenciaram e continuarão a influenciar o funcionamento da escola, e facilitam a compreensão do que se passa no seu interior.

A maioria dessas teorias preocupa-se com o funcionamento da organização escola, tendo mesmo como objectivo encontrar soluções para que essa mesma organização seja eficaz.

Costa (1996: p. 8) propõe-nos "seis modos de visualizar a escola do ponto de vista da análise organizacional".

Em função das linhas-força identificadoras de cada uma das diversas imagens organizacionais, é possível ter uma visão capaz de dar conta de todas as lógicas da acção concreta que ocorrem na complexa realidade organizacional escolar.

Tendo presente este referencial multifocalizado, recorreremos a diversas imagens organizacionais: a *imagem empresarial* que olha a organização escolar como empresa produtiva do tipo industrial; a *imagem burocrática* que privilegia a racionalidade técnica e olha a organização escolar como elemento de uma cadeia hierárquica; a *imagem democrática* em que são tomados em consideração os condicionalismos de ordem pessoal e em que há uma visão harmoniosa e consensual da organização; a *imagem arena política* que olha a organização escolar como um sistema político, em miniatura, realçando o campo de acção de que dispõem os actores; a *imagem de anarquia organizada* que dá conta das várias ambiguidades que acentuam a complexidade e a instabilidade dos contextos escolares e, finalmente, a *imagem cultural* que salienta os aspectos simbólicos que associa organização a cultura numa perspectiva em que a cultura se relaciona com o mundo dos significados e dos sentidos, através dos quais é apreendida e construída a realidade dos actores.

Reportamo-nos ao trabalho de Costa e seguiremos a sua proposta assumindo a tipologia por ele apresentada, como um roteiro de análise de organizações.

5.1. A Escola como Empresa

A escola, em termos mais clássicos, pode ser vista como uma organização tendencialmente normativa, na medida em que o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes, embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações com as mesmas características normativas.

A escola como empresa, tal como a própria associação indica, designa uma escola que possui características idênticas às que existem na área da produção industrial. Costa (1996: p. 25) aponta alguns dos princípios utilizados nessa área que posteriormente foram adaptados para a escola: estrutura organizacional hierárquica, centralizada e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional; planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa e consequente padronização; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

Então a escola como empresa é sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com a concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada, à imagem empresarial da escola - empresa *produtiva, lucrativa, fábrica e máquina* - encontra a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente nos modelos conceptuais de Taylor e Fayol.

Esta teoria, formulada no início do século XX e que ficou conhecida sobre a designação de “one best way”. A defesa do “one best way” foi aplicada por Henry Ford ao fabrico de automóveis, acentuou o aspecto formal das organizações empresariais. Considerou-se esta corrente, por vezes designada de taylorismo, como uma concepção economicista e mecanicista do homem.

Costa (1996: p. 26) apresenta, como ele próprio refere,

“alguns dos princípios de administração que tive oportunidade de aplicar com mais frequência: divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade disciplina; unidade de comando; unidade de direcção; subordinação do interesse particular ao interesse geral; remuneração do pessoal;

centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa; união do pessoal”.

Aplicando estes princípios à organização escola, surge-nos a escola como empresa.

Este modelo conceptual enquadra-se basicamente em três dimensões que reúnem:

- aqueles que, fazendo um discurso normativo, defendem e desenvolvem a associação dos dois conceitos já que, para estes, a administração da escola não é diferente da administração de outras organizações e por isso os modelos de gestão empresarial, a eficiência, a formação técnica de gestores, entre outras, são temáticas insubstituíveis;

- os que utilizam a imagem empresarial numa perspectiva descritiva e explicativa, partindo geralmente de uma postura de contestação ao funcionamento empresarial da escola, assemelhando a escola à fábrica, as aulas a linhas de montagem, os alunos a matéria prima, os tempos, os espaços e os currículos a tecnologias padronizadas, os diplomas a produtos standardizados;

- e ainda, os que recusam a utilização dessa imagem criticando a comparação entre a escola e a empresa do ponto do ponto de vista explicativo, descritivo ou comparativo.

Assim, podemos apontar algumas características marcantes neste tipo de escola: uniformidade curricular; metodologias dirigidas para o ensino colectivo; agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; escassez de recursos materiais; uniformidade na organização dos espaços educativos; uniformidade de horários; avaliação descontínua; disciplina formal; direcção unipessoal centralizada na figura do director; insuficientes relações com a comunidade.

Costa (1996: p. 18) encontra diversas características nos processos educativos que se assemelham aos ideais tayloristas, tais como: o facto de se utilizar um currículo obrigatório e uniforme para todos os alunos, o cultivo de um ensino colectivo, a procura da constituição de grupos/turmas relativamente homogéneas, o facto de cada professor

apenas e só, efectuar a sua tarefa, a falta de meios e diversificação dos mesmos, a direcção unipessoal ou a reduzida abertura da escola perante a sociedade que a envolve.

.É uma escola onde se ministram saberes técnicos ou científicos, mas nem sempre se ensina, uma escola que instrui mas nem sempre forma, uma escola que adentra mas nem sempre educa.

Esta teoria aplicada à escola vê o aluno como um diamante bruto a ser lapidado, com a ajuda de uma gestão cuidadosa dos actores/trabalhadores e dos recursos, onde o controlo de qualidade, a divisão clara de funções e tarefas se definem como essenciais para a garantia da eficácia e da eficiência. Desta forma, a escola é, assim, vista como uma empresa cujo produto a obter é o sucesso educativo dos alunos levando-os a produzir cada vez mais e melhor.

Na opinião de alguns teóricos da educação, esta perspectiva empresarial está ainda muita acentuada nas nossas escolas. Como escrevem Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2005: p. 77), “os fenómenos do *taylorismo e do fordismo*, pioneiros da racionalização do sistema produtivo e organizacional, não foram anulados por algumas fórmulas gestionárias pretensamente inovadoras que lhes sucederam”. Alguns aspectos, como os objectivos competitivos da escola actual, também ela sujeita às regras de mercado e, sobretudo, determinadas rotinas estandardizadas e rituais mecânicos aos quais os diversos actores educativos (empregados) aprendem a obedecer de forma condicionada, mostram-nos a marca dessa perspectiva empresarial no nosso sistema educativo. Teixeira (1995: p. 18) refere-nos alguns desses elementos que tornam a escola actual tão parecida com as fábricas idealizadas por Taylor, questionando sobre se:

"haverá algo de mais semelhante a isto [empresa de cariz tayloriano] do que os toques de campainha com que se dá início ou se marca o termo de cada aula? (...) O calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecidos; (...) os programas definidos até à minúcia".

Obviamente que esta visão recebeu também duras críticas por se desvincular da função da escola como elo de ligação à família e ao meio, por não ponderar toda a componente mais pedagógica e complexa desta organização, que não permite a sua definição através da impessoalidade, da normatividade e da hierarquização que esta

imagem privilegia, transformando a instituição escolar numa mera "fábrica". É neste tipo de modelo que muitas vezes se caracterizam os directores escolares, não tanto como líderes pedagógicos, mas essencialmente como gestores administrativos.

Reconhecemos a existência de muitos destes pressupostos "empresariais" em muitas escolas actuais que são simultaneamente exemplos de pedagogia e formação cívica.

Costa (1996; pp. 33:34) dá-nos a ideia de uma escola de tipo Taylorista. Assim temos: uniformidade curricular; metodologias dirigidas para o ensino colectivo; agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; escassez de recursos materiais; uniformidade na organização dos espaços; uniformidade de horários; avaliação descontínua; disciplina formal; direcção unipessoal; insuficientes relações com a comunidade. É evidente que facilmente concluimos que estas são características das nossas escolas.

5.2. Escola como Burocracia

O sociólogo Max Weber foi o pioneiro e o mais marcante teórico da burocracia enquanto modelo organizacional. Segundo ele o estado moderno - capitalista e democrático - surge tecnicamente dependente de uma base burocrática. Este modelo é de dominação legítima porquanto assente em critérios racionais, que lhe imprimem superioridade técnica face a outras formas ou modelos organizacionais alternativos.

A dominação é uma relação de poder na qual a pessoa que impõe as suas decisões sobre os demais acredita que tem o direito de exercer o poder e os demais (dominados), por sua vez, consideram-se obrigados a obedecer às suas ordens.

No modelo burocrático de organização, há uma hierarquia (definida) de funções que é reconhecida formalmente: existe uma conduta formal e impessoal que inviabiliza as preferências e dificulta o favoritismo; existe a separação entre os interesses da organização e os interesses dos indivíduos; existe lugar à especialização no trabalho e especificação de responsabilidades.

O poder administrativo sobrepõe-se à autonomia da escola e às autonomias individuais, de todos os actores na escola. A racionalidade e a formalidade são as linhas mestras na aplicação das políticas educativas.

A principal conclusão a tirar desta análise é a da difícil renovação pedagógica, a partir das escolas e dos professores, num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático, (Formosinho, 1985: p. 106). Este autor salienta como características apontadas por Weber e que se aplicam à escola: dominação legal; uniformidade; monopólio estatal; normativa e massificada. Considera, também, que o sistema escolar português é uma administração burocrática centralizada.

A escola burocrática surge também como uma preocupação do “Estado Administrativo”, tendo em conta a produção de diplomas; “credencialismo” (Formosinho, 1985: p. 305).

Segundo a perspectiva burocrática, Alves (1995: p. 10) afirma que

"a escola é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos".

Fernandes (1992) e Lima (1992) defendem que a administração do sistema educativo português tem marcas óbvias deste modelo organizacional.

Prima a organização burocrática por um tipo de autoridade assente na razão e na lei onde reina o normativismo absoluto e inflexível, a impessoalidade, o excesso de formalismo e papelório, o carácter formal da comunicação, a conformidade as rotinas e procedimentos legais, a resistência à mudança, o exagerado apego aos regulamentos, o princípio da completa previsibilidade do funcionamento do sistema. a exibição duma autoridade centralizada em desfavor da autonomia, da liberdade e da democracia participativa sem as quais nenhuma escola pode entrar em pleno, autentico e adequado funcionamento.

As normas são elaboradas no topo e não têm em conta os condicionalismos específicos das situações locais e não são tomados em consideração os condicionalismos de ordem pessoal. A norma, definida no topo da organização, antecipando e tipificando os problemas e as soluções, toma-se formal e impessoal e deve ser de aplicação uniforme, independentemente dos condicionalismos, sem dar

lugar a qualquer tipo de favoritismo (Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira e, 2005). O comportamento dos actores é, nesta perspectiva, predeterminado e reprodutivo das normas burocráticas, criando rotinas - comportamentos padronizados que se repetem frequentemente. Convém, por isso, distinguir burocracia como sinónimo da racionalização das actividades colectivas, de burocratismo associado àquilo que é ineficiente, absurdo e irracional.

Ao colocar os objectivos organizacionais como sentido de orientação dos esforços das pessoas, o modelo burocrático cruza-se na sua racionalidade técnica, com o modelo empresarial, tornando a escola como um *locus de reprodução* e esquecendo quer as suas finalidades sociais e políticas quer o jogo social que se opera no seu interior e que faz dela *locus de produção* de regras informais e não formais (Lima; 1992), que propiciam também elas, zonas de maior ou menor incerteza organizacional.

Para concluir passamos a enumerar os indicadores mais significativos desta imagem de escola, na perspectiva de Costa (1996: p. 39). Temos então: centralização das decisões nos órgãos de cúpula; regulamentação pormenorizada; previsibilidade de funcionamento; formalização, hierarquização e centralização; obsessão pelos documentos escritos; actuação rotineira; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme e concepção burocrática da função docente.

A Organização é gerida mais por regulamentos do que por pessoas.

Na realidade parece-nos que esta é ainda uma realidade muito praticada na escola, por razões de conservação de poder e receio da mudança que a levam a possuir esta prática.

5.3. A Escola como Democracia

Representando já um grande salto, pelos elementos que passam a ser considerados marcantes para as organizações, surge a imagem da escola como democracia.

Nos anos 30, por oposição à teoria "empresarial" surge a teoria das relações humanas que, na sequência dos estudos que se lhe seguiram, constitui uma fonte importante para uma visão colegial e democrática de escola.

A teoria de cunho democrático é alimentada desde a década de trinta do século passado por diversos autores, e tem como principal objectivo colocar no centro das preocupações organizacionais o factor humano ou o comportamento das pessoas em grupo e não individualizadas como fazia Taylor. Pretende-se valorizar a pessoa pelas relações de cooperação que estabelece com o seu grupo, tendo como base a estrutura organizacional em que se encontra. Surge, assim, uma nova visão acerca das questões administrativas, em que cada individuo pode manifestar comportamentos condicionados pela sua realidade social, isto porque, como refere Costa (1996, p. 58) o nível de produção dos trabalhadores é mais condicionado pelas normas do seu grupo que por questões meramente fisiológicas, assim como, as suas reacções são o resultado das vivências que acontecem no grupo em que se insere.

No caso de Portugal, podemos constatar a presença da vertente democrática, especialmente quando, no decorrer da nossa história, começamos a ouvir falar da elevação de valores de descentralização ou de participação. Esta será efectivamente umas das características das escolas portuguesas, após a Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974. Neste modelo, a primazia é dada às relações humanas e ao factor humano como vectores essenciais na determinação do sucesso das organizações. Chiavenato (1993: p. 163) dá-nos conta desta revolução quase copernicana no modo de olhar e organizar a administração ao afirmar que:

"O engenheiro e o técnico cedem lugar ao psicólogo e sociólogo. O método e a máquina perdem a primazia a favor da dinâmica de grupo. A felicidade humana passa a ser vista sob um ângulo completamente diferente, pois o *homo economicus* é substituído pelo *homo social*".

A imagem da escola enquanto democracia constitui possivelmente, um dos lugares mais comuns do discurso educacional das duas últimas décadas.

O modelo democrático é bastante normativo na sua orientação e gerido com base no acordo, dado que o homem não é uma máquina mas um ser social, dando-se assim relevo às relações humanas.

Um dos grandes autores e defensores da via democrática nas escolas foi John Dewey (pedagogo e filósofo norte-americano), que revela a importância de uma sociedade democrática, logo, o papel fundamental que a escola tem em formar

indivíduos aptos a executá-la, já que às escolas cabe o papel de constituírem o "berço da democracia", a primeira ferramenta da mudança social e impulsionadora da participação do educando em todo o processo educativo que o envolve. Promotor do movimento da Escola Nova (noção generalizada pelos teorizadores e historiadores da pedagogia, corresponde basicamente ao pensamento pedagógico que desenvolveu a partir de finais do século XIX como reacção às metodologias pedagógicas incrementadas a partir do século XVII e habitualmente identificadas como a escola tradicional, apresenta uma concepção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania. A escola é sobretudo um lugar de aprendizagem da convivência social.

Desta forma, as escolas devem estar ao serviço da sociedade e da mudança social, deverá existir a implementação de um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade de vida que reflecta o funcionamento da sociedade, preparando o indivíduo para a vida social, valorizando o aluno como ser individual e incentivando a sua aprendizagem e responsabilizando-o pela sua caminhada educativa em interacção com o outro.

Uma escola de concepção democrática que valoriza a cidadania, impulsionando a ideia de escola comunidade democrática através de metodologias activas e participativas, construindo em grupo projectos de interesse colectivo pedagógico e comunitário. Para ele o grande objectivo da escola seria estar ao serviço da sociedade promovendo a mudança social, onde a criança aprende os princípios da sociedade democrática, praticando-os de forma autónoma e participativa através duma "educação personalizada", onde todo o processo educativo se situa na pessoa.

A vertente democrática nas escolas foi largamente estudada por Formosinho (1989; pp.53-86), propondo este autor um conceito em que a escola pode ser vista como uma comunidade educativa. O mesmo autor, (1989, pp. 53-86, citado por Costa, 1996: p. 68), refere que:

“ a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado - de acordo com o modelo burocrático centralizado que tem caracterizado a administração do sistema educativo português - e passa a ser concebida (e operacionalizada) com base em diferentes princípios, tais como: a autonomia (colocando a direcção em si própria), a participação e a responsabilização perante os seus membros (democrática), a abertura a todos os seus interessados no processo educativo (integração

comunitária), o que supõe, em termos organizacionais, a existência de uma fronteira social em oposição à tradicional fronteira física ou legal.”.

Formosinho (1989: pp. 53-86), demonstra, assim, sem sombra de dúvida, uma nova visão sobre o processo organizacional da escola, assente na descentralização da tomada de decisão, assim como, na participação alargada dos intervenientes do processo educativo, dando grande ênfase aos ideais de democracia. Ideais estes, baseados na valorização do indivíduo, das suas opiniões, da sua participação, tendentes a uma democracia organizacional em resultado das relações consensuais.

Segundo o mesmo autor, a escola democrática enquanto alternativa ao modelo escolar que tem privilegiado a gestão actual tem que deixar de ser considerada como *serviço local do estado*, para passar, para se tomar em escola comunidade educativa.

A fundamentação teórica da imagem de *escola como democracia*, situa-se tomando como quadro epistemológico de referência as teorias organizacionais, na sequência dos estilos iniciados pela "Teoria dos Recursos Humanos", e dos desenvolvimentos conceptuais daí decorrentes.

À tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo, sobrepõem-se um novo entendimento do trabalhador, que passa a ser visto como pessoa dependente da complexidade social e dos aspectos emocionais/irracionais daí decorrentes.

A Teoria das Relações Humanas ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e da participação, a satisfação e realização dos trabalhadores constituem a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.

A Teoria das Relações Humanas (chama a atenção para aspectos como a dinâmica de grupo, relações humanas e motivação no desempenho do trabalhador) ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e da participação, a satisfação e realização dos trabalhadores constituem a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.

O modelo democrático como refere Costa (1996: p. 65) assenta num conjunto de princípios metodológicos de organização que podemos resumir em doze características:

“Organização participada;

Participação da família e comunidade;
Definição e classificação de objectivos;
Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática;
Instrumentos técnicos ao serviço da educação;
Prioridade à actividade do aluno sobre a do professor;
Agrupamento flexível de alunos;
Actuação de equipas docentes;
Planificação de actividades de orientação;
Diagnóstico e prognóstico escolar;
Avaliação e promoção contínuas;
Auto-avaliação por parte dos estudantes.”.

Então a Escola como democracia baseia-se na Teoria das Relações Humanas e aponta, a tomada de decisão participada, as estratégias colegiais de decisão no sentido de alcançar os consensos partilhados, a valorização de comportamentos informais, a visão harmoniosa da organização e o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, como indicadores de uma organização deste tipo. Segundo Muñoz e Roman, citados por Costa (1996: p. 65) esta perspectiva "traduz-se no desenvolvimento da noção de 'escola comunidade educativa' cujas características fundamentais decorrem dos três princípios inerentes à pessoa humana: a singularidade, a autonomia e a abertura".

Em síntese a Escola como Democracia está relacionada com a Teoria das Relações Humanas. Este tipo de imagem organizacional (apesar do seu carácter polissémico) tem como pressupostos a decisão colegial, ou seja, a decisão partilhada ao invés de unipessoal e centralizada numa só pessoa ou órgão. Assenta na valorização de comportamentos e atitudes de modo a criar condições agradáveis e motivantes a todos os agentes de uma dada organização. Neste tipo de organização é dada a sensação que cada um tem igual autoridade para participar no processo de tomada de decisões.

Os principais indicadores desta imagem organizacional da escola são: desenvolvimento de processos participativos; utilização de estratégias de decisão colegial; valorização dos comportamentos informais; incremento do estudo do comportamento humano; visão harmoniosa e consensual da organização e desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, (Costa, 1996: pp.55-56).

Quando nos encontramos perante uma escola com tais características verificamos a participação de todos os actores em actividades diversas e a satisfação parece ser uma realidade entre a maioria dos intervenientes.

5.4. A Escola como Cultura

A participação na vida escolar não é harmoniosa nem consensual. Apesar de toda a interacção que possa aí existir, existe sem dúvida, incertezas e falta de consenso na tomada de decisões e de opções. E isto acontece devido à falta de recursos, à diferença ideológica, à divergência de interesses e até devido às diferenças de personalidade entre os membros de toda a comunidade educativa.

Esta Teoria/Imagem baseia-se nas últimas teorias do campo dos Recursos Humanos, segundo os quais para que os intervenientes nas organizações desenvolvam um trabalho empenhado, motivado e envolvido é necessário que os mesmos ganhem uma “cultura de organização”, vendo a instituição como deles (Costa, 1996: p. 113).

Com uma origem marcadamente empresarial e desde a década de oitenta, a perspectiva cultural das organizações rapidamente se introduziu no contexto da análise organizacional da escola.

A compreensão da cultura organizacional de uma instituição é fundamental para interpretar o modo como as diversas estruturas se interligam e lidam com problemas e soluções. No entanto, e, apesar de ser tema de frequente investigação nos dias que correm (por se constatar o sucesso de determinadas organizações devido à sua ligação com culturas fortes), a noção de cultura organizacional está longe de encontrar consenso,

A filosofia subjacente a esta visão defende a procura e definição da especificidade e identidade de cada organização. Trata-se de uma imagem que foi beber as suas influências às empresas japonesas que alcançaram um enorme sucesso através de uma gestão baseada nestes pressupostos:

"O inesperado êxito manifestado pelas empresas japonesas [...] é usualmente entendido como o factor de arranque para o desenvolvimento da presente imagem organizacional [cultura organizacional], já que a

performance atingida por estas empresas foi atribuída essencialmente às características da especificidade cultural de cada uma dessas organizações de sucesso" (Costa, 1996: p. 110).

Esta teoria dá-nos conta de que cada empresa tem uma identidade própria, que a torna específica e distinta de todas as outras. Esta especificidade, que encontramos também nas organizações escolares, corresponde precisamente à noção de cultura que abarca a história da escola, o seu meio socio-económico, as crenças, as linguagens, os heróis, os rituais, as cerimónias, os valores. Todos estes vectores, bem articulados, definidos e defendidos dão origem a uma cultura forte que influenciará decisivamente o sucesso da escola.

Abordando a escola numa perspectiva organizacional temos de ter em conta a dimensão cultural, que emerge como novo paradigma das organizações. No entanto, é de salientar que, de uma maneira geral, os autores estão conscientes das dificuldades mas não escondem as enormes potencialidades heurísticas do conceito cultura quando se trata de o aplicar à escola como organização.

A transmissão cultural é vista como intergeracional, em que a cultura é transmitida de geração em geração por meio de socialização, e podendo essa transmissão cultural mudar na mesma geração ou acontecer a continuidade através das gerações.

A cultura aparece-nos, pois, como um processo de construção e reconstrução social permanentes. A cultura escolar é um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola. Costa (1996; p. 107) defende ainda que as escolas desenvolvem a sua cultura organizacional própria.

Nesta abordagem podem ser apontados os seguintes aspectos:

- não só a escola é diferente das outras organizações, mas também, cada escola é diferente de qualquer outra escola;
- a especificidade da cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);
- o líder deverá ser um "gestor de sentido" definindo a realidade organizacional através da articulação entre a visão da organização e os valores que a sustentam. A

preocupação constante do líder deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos, já que a cultura pode ser não só utilizada como também alterada;

- a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predominasse uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Em contexto escolar, também pode não ser fácil encontrar uma definição consensual de cultura organizacional, o que pode dever-se ao carácter fortemente centralizador do sistema educativo, que impõe modelos únicos e uniformes que devem ser reproduzidos por cada escola. No entanto, cada escola é única, e normalmente auto-organiza-se de formas diversas, atendendo aos seus recursos, ambiente ou formas de interpretação dos normativos produzidos pelo poder central, o que implica uma enorme complexidade na organização das estruturas, dificultando a compreensão da sua cultura específica.

Uma das áreas temáticas mais divulgadas pelos defensores dos modelos culturais é a liderança. Há uma nova concepção de líderes organizacionais. Centrado prioritariamente na gestão do simbólico, o líder deve fazer da visão, da identidade e dos valores as suas indumentárias.

Haverá, assim, necessidade de um novo modelo de gestão da educação que apele ao desenvolvimento, em contexto organizacional, de projectos comunitariamente partilhados e suportados por "lideranças de visão".

A cultura organizacional é, assim, formada por decisões com um conjunto dinâmico e interactivo de opções filosóficas, de valores, de crenças políticas e culturais em partilha entre todos os membros do contexto educativo, numa sucessão de convergências e conflitos.

A escola é uma organização cultural, com toda a sua diversidade própria, gerindo o conflito de interesses, as lutas pelo poder e as estratégias dos grupos que actuam no seu interior ou que se relacionam com ela a partir do exterior, através de todo um poder de negociação e participação que envolva todos os membros da comunidade educativa.

Podemos assim afirmar que a escola tem sempre uma dimensão ou uma faceta cultural, pois dificilmente se consegue desligar da acção colectiva que lhe é inerente, ou seja, da partilha de valores que acontece diariamente e que define a sua própria identidade. A construção desta identidade leva, por sua vez, ao desenvolvimento de uma

cultura organizacional própria, onde são reconhecidos valores comuns específicos, objectivos comuns e dimensões construídas informalmente, muito importantes para a atribuição dos significados que os indivíduos dão às suas acções.

De acordo com Costa (1996: p. 109) podemos sintetizar alguns aspectos: cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura; a qualidade e o sucesso de cada organização depende do seu tipo de cultura; em termos de investigação, os defensores desta perspectiva apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar; o gestor preocupa-se não só com os processos racionais de decisão mas também com a gestão do simbólico.

5.5. A Escola como Anarquia

A presença de ambientes organizacionais menos previsíveis, mais negociais, onde predominam a disputa e o compromisso, contribuem para a valorização do carácter informal das organizações. Dito de outra forma, enquanto a organização formal traduz a visão racional da organização, a organização informal constitui o lado afectivo e social da mesma.

Esta imagem organizacional de certo modo, corta com as anteriores que apontam para racionalidade previsibilidade das organizações e seus actores, contrapondo-lhe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional.

A escola como anarquia explica que as decisões escolares sejam basicamente desorganizadas, mas não completamente sujeitas à desordem.

O modelo de anarquia organizada (que pretende, à semelhança dos outros, constituir uma metáfora) contraria totalmente os ideais dos modelos racionais ou burocráticos, contendo três características básicas: "objectivos problemáticos"; "tecnologia pouco clara" e "participação fluida" (Costa, 1996: pp. 98-101; Flores, 1993; p. 85).

Os autores classificam a definição de objectivos como problemática porque, na génese, os objectivos da organização são definidos com muito pouca clareza e consistência (Costa, 1996; pp. 98-101), podendo provocar situações comportamentais ou de interpretação diversas e inadequadas aos princípios e metas da instituição em causa (Flores, 1993: p. 85).

A utilização da tecnologia, ou seja, métodos e processos, é também, por parte das organizações, pouco clara, não havendo unicidade e continuidade de procedimentos pelos diversos actores que compõem a organização, que muitas vezes improvisam procedimentos conforme a situação em causa, sem parar para examiná-los ou percebê-los, levando algumas vezes a erros ou imprecisões (Lima, 1992: p. 44; Flores, 1993: p. 85).

A participação fluída caracteriza a situação em que a mesma não se encontra regulamentada, é aliás constantemente alterada conforme a importância que é dada às situações e aos contextos (Lima, 1992: p. 45). Muitas vezes, as decisões parecem ser tomadas sem previamente se pensar nelas, já que os objectivos também não se encontram claramente definidos, resultando na falta de definição de soluções mais eficazes para uma determinada situação (Flores, 1993: p. 85).

Através destas três características, assume-se a definição de um modelo onde predomina a incerteza e onde é desafiada a estabilidade da organização, pela falta de regras de controlo ou de coordenação.

A organização assemelha-se portanto a um sistema oculto, que institui um certo carácter próprio e identificativo de cada realidade escolar.

Esta dimensão informal da organização tem sido muito aproveitada, na interpretação de alguns fenómenos presentes e típicos da organização escolar. Azevedo (2003: pp. 11-12) afirma que estas são organizações carregadas de ambiguidade - debilmente articuladas, muito vulneráveis a mudanças de contexto, objectivos diversos e frequentemente contraditórios, focos de tensão permanente e ausência de controlos rigorosos sobre os processos e sobre os resultados. Tudo parece harmonioso e organizado, desde a missão da escola aos programas, aos recursos e aos resultados mas, prosseguindo com Azevedo, sabemos que numa escola haverá tanto do anterior como de irracionalidade, de negativo, de desorganizado e de disfuncional. Na escola, nada é pacífico, mole e equilibrado.

Podemos dizer que esta imagem de escola constitui uma alteração radical no quadro conceptual da sociologia das organizações escolares. Por anarquia organizada (*organized anarchies*), Cohen, March e Olsen entendem uma organização onde os objectivos e as tecnologias (processos) são vagos e pouco claros e a participação é fluída. Daí, os autores afirmarem a necessidade de alteração das teorias de gestão.

Quanto ao processo de decisão nas organizações foi equacionado através do modelo do "caixote de lixo" (*garbage cans*). A tomada de decisão nas organizações

decorre no interior de um contexto situacional onde é manifestada a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha.

Esta metáfora (caixote do lixo) descreve a tomada de decisões como irracional conforme o contexto situacional. Perante um problema, há uma mistura entre escolhas, problemas e soluções, e a tomada de decisões resulta do número de soluções que existem no momento. Não há lugar a qualquer reflexão prévia sobre o problema, nem sequer correspondência entre o problema e a sua solução. Há uma falta de organização que provoca certa falta de harmonia entre as diversas estruturas organizacionais. As respostas ou decisões quase que surgem acidentalmente, pois não existe sequência entre o pensamento e a acção, ou seja, entre a identificação do problema e todo o processo que leva à sua resolução (Costa, 1996: p. 98; Lima, 1992: p.43; Flores, 1993: p. 86).

Para Costa (1996: p. 98), a escola é um sistema debilmente articulado. No funcionamento de um estabelecimento de ensino há uma articulação frouxa entre indivíduos, entre sub-modelos, entre níveis hierárquicos, entre actividades, entre intenções e acções.

Costa (1996: p. 98) refere que

"Por articulação débil o autor pretende transmitir a imagem de que os eventos articulados são reactivos mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica" .

As desarticulações podem manifestar-se por exemplo, entre intenções e acções, entre meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais, entre professores, etc. A debilidade de articulação entre as partes confere reduzida importância à estrutura formal na previsibilidade da conduta organizacional, tomando particularmente complexa a definição precisa dos domínios de intervenção de cada unidade, verificando-se se com frequência a sobreposição de competências. Também a delegação de competências, que ocorre com frequência, representa mais um aspecto da desarticulação orgânica porque aumenta a ambiguidade e incerteza, traduzindo a insuficiência das actuais estruturas pedagógicas intermédias. A desarticulação entre órgãos é, também, acentuada pela criação de grupos de trabalho ou comissões paralelos aos previstos nos regulamentos informados com o intuito de tratar de tarefas específicas.

Vamos também encontrar a escola enquanto organização, dominada pelas acções dos actores individualmente. (Costa (1996: pp. 98-101).

A última temática no âmbito da imagem anárquica da escola é a perspectiva organizacional do caos, ou seja, o sistema caótico.

A aplicação desta teoria ainda está numa fase embrionária, começando a ser referenciada na década de noventa.

Esta imagem anárquica da escola, para vários autores, não é mais do que “a anarquia organizada” e a sua decisão organizacional como “caixote do lixo”, “um sistema debilmente articulado” juntando, actualmente, ainda a escola como “sistema caótico” (Costa: 1996: p. 90).

Segundo este modelo, escola como anarquia, a escola procura corresponder às normas, aos valores e às expectativas da sociedade em geral, jogando aí a legitimidade da sua existência. Para isso, e baseada nos pressupostos de uma "lógica de confiança" da sociedade e na presunção de competência do trabalho desenvolvido pelos agentes educativos, as estruturas formais da escola podem assumir um carácter ritual e cerimonial de envolvimento dos actores e de incorporação de mecanismos que não desiludam as expectativas sociais.

Perante os diagnósticos organizacionais da incerteza, da ambiguidade e da desconexão, ganham importância os factores de natureza simbólica e cultural, que vão permitindo manter minimamente conexas e articuladas as organizações escolares.

Neste modelo de escola a "ambiguidade" é o aspecto prevalente da sua actividade. Ambiguidade nas intenções, no poder, na experiência e no sucesso.

A ambiguidade na liderança, traduz-se na desconexão, e imprevisibilidade nas decisões.

Um dos aspectos mais salientes neste modelo é de que não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes da organização, quer humanos, estruturais ou processuais, o que leva a pensar num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa desarticulação da vida escolar.

A conexão débil entre os vários componentes organizacionais, entre eles os pais, leva a concluir que estes terão uma participação espontânea, dependendo das suas propostas serem enquadradas no tempo próprio que convenha à organização, e da aceitação pacífica dos intervenientes no processo organizativo.

Terminamos esta análise de escola como anarquia referindo Barroso (1991: p. 70)

"foi a necessidade dos professores improvisarem respostas para os problemas do quotidiano das escolas que os levou a adoptarem, intuitivamente, formas de gestão considerando as escolas como anarquias organizadas. Essa adaptação passou naturalmente por um fenómeno de desburocratização interna, pelo abandono de modelos racionais de gestão, pela abertura às interacções sociais, pela substituição de uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial e pela capacidade de fazer face à instabilidade e complexidade através de modalidades de actuação flexíveis e diversificadas".

Para Costa (1996: pp. 89-90) uma escola deste tipo terá então as seguintes dimensões: as organizações são complexas, heterogéneas, problemáticas e ambíguas; têm intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída; a tomada de decisões surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada; as organizações são debilmente articuladas; vulnerabilidade das organizações relativamente ao ambiente externo turbulento e incerto; o carácter essencialmente simbólico de diversos processos organizacionais.

5.6. A Escola como Arena Política

A partir dos anos 70, surgem-nos teorias mais descritivas, mais críticas, que descrevem o funcionamento das organizações, através da existência de diversos jogos de interesses que as assolam diariamente. São os modelos micro políticos que vêem a escola como arena política, palco onde se disputam vários interesses e expectativas particulares. Como refere Barroso (1996: p. 10)

"desenvolve-se uma perspectiva crítica que põe em causa os critérios de uma pretensa racionalidade científica na definição das políticas e dos

processos de organização e administração das escolas, contrapondo uma abordagem sociopolítica, ideológica e cultural dos mesmos".

Costa (1996: p. 75) refere que

"da noção de objectivos organizacionais específicos (...) à noção de um poder fluído no interior e à volta das organizações sem objectivos precisos. De uma organização sem detentores de influência, passou-se a um tipo de organizações onde praticamente todos são agentes influentes; da visão da organização enquanto instrumento da sociedade chegou-se à visão de uma arena política".

Das citações acima referidas observa-se uma viragem clara na análise organizacional, a partir da consideração de elementos de natureza política. Nesta visão das organizações como arena política, recusam-se os elementos de racionalidade e a previsibilidade das imagens anteriores - quer a empresarial e a burocrática, quer a unidade dos objectivos e a visão consensual da teoria das Relações Humanas.

A escola considerada como arena política, à luz dos modelos da ambiguidade, nomeadamente, dos modelos micro - políticos, é entendida por Costa (1996: pp. 78-79) como

"uma organização no interior da qual a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos (formalmente existentes e pontualmente coligados)".

Trata-se de um modelo que surge a partir de várias investigações que, basicamente recusaram a concepção homogénea, racional e consensual e avançaram para uma visão heterogénea da organização, onde a incerteza e a divergência surgem como características dominantes.

A fundamentação teórica desta perspectiva revê-se, no âmbito da sociologia, nas teorias do conflito que se debruçam sobre as questões dos interesses dos diferentes grupos sociais e da dominação e divisão social; no âmbito da ciência política, nas questões da distribuição do poder nas comunidades que interferem nas decisões

políticas e, no âmbito da teoria organizacional, esta perspectiva baseia-se nos comportamentos dos grupos.

Situando-se, especificamente nas organizações escolares, nesta perspectiva Afonso (1993: p. 43) refere que

“a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder”.

Por isso cada actor interveniente na organização escolar vai assumindo a sua postura, activa e interventiva, em função da leitura pessoal da realidade, da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade.

As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas, e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos (Costa, 1996: p. 78).

Neste novo modelo são admitidos como normal da organização, a conflitualidade de interesses (fonte de ruído e fricção, a evitar nos modelos clássicos iniciais), a luta pelo poder e os interesses, situados agora no interior e no exterior da escola. As decisões escolares formam-se, não numa base prescritiva, mas considerando como estratégico o fenómeno da negociação. Como palavras-chave caracterizadoras desta imagem, Costa (1996: p. 81) aponta quatro conceitos: os interesses, o conflito, o poder e a negociação.

Os modelos políticos afirmam-se como um conjunto de indicadores caracterizadores da organização escolar:

- a escola é um sistema político (em miniatura);
- pluralidade e heterogeneidade dos indivíduos e grupos na escola;
- conflitualidade de interesses e luta pelo poder;
- os interesses situam-se no interior e no exterior da escola;

- as decisões escolares formam-se na base da negociação;
- reduzida tendência normativa;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave.

Nesta imagem de arena política podemos observar a conflitualidade entre os seus pares que dá à escola um carácter de espaço de confronto.

Ao salientar a existência de conflitos entre os actores da organização, a concepção da escola como "arena política" dá sentido a esses mesmos conflitos.

Portanto, o modelo político de organização mobiliza temáticas que dão conta da diversidade de interesses e objectivos que presidem à acção dos actores, da sua exogeneidade ou endogeneidade, das diversas fontes de poder que coexistem na organização, da diversidade de influências e posicionamentos hierárquicos, da conflitualidade existente, dos processos de negociação, das estratégias de mobilização e/ou manipulação (condicionamento).

A escola é entendida como um sistema político, onde clientelas com interesses e estratégias díspares, interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e acções favoráveis.

Em síntese, poderemos dizer, como refere Alves (1995: p. 13) que a imagem da escola como arena política

"constitui-se a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as acções da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da acção e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional".

E Costa (1996: p. 73) caracteriza a escola como arena política com os seguintes indicadores: a escola é um sistema político em miniatura; há pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com objectivos próprios e posições hierárquicas distintas; há conflitualidade de interesses e conseqüente luta pelo poder; há interesses e a sua origem é no interior ou no exterior da própria organização; as decisões são organizacionais e os processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação como palavra-chave desta abordagem organizacional.

6. A Intercepção das Várias Teorias/Imagens

As imagens propostas permitem uma visão holística das organizações, os seus traços e características, cujo conhecimento é essencial para aos actores que se movem nesta organização particular que é a escola. Identificar esses traços e comportamentos, permite a tomada de decisões de forma mais acertada, a adopção de práticas mais esclarecidas por parte dos actores escolares e uma análise crítica mais fundamentada por parte de todos os interessados no processo educativo. Mas Costa (1996: p. 13) menciona outras possibilidades de arranjos / modelos: modelo racional, político, social e anárquico, assim como Sergiovanni (2004: p. 40-45) que assenta a sua tipologia em quatro perspectivas - da eficiência, da pessoa, a política e a cultural; Bush (2003: p.45) propõe 5 modelos - formais, democráticos, políticos, subjectivos e da ambiguidade.

Da análise anterior, podemos observar na organização escolar actual, traços e sinais muito característicos das várias imagens, mesmo das mais antagónicas, o que contribui para uma realidade bastante particular e complexa. Resulta que as escolas são organizações muito diferentes de todas as outras organizações sociais, agindo como sistemas sociais abertos no meio em que estão inseridas (Azevedo, 2003: pp. 18-19). Se apresenta como sinais, características de organização formal de serviços, visíveis na sua estrutura, distribuição de tarefas, níveis hierárquicos, regulamentos e normas - a escola pode ser vista como tendencialmente normativa, na medida em que o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes

Foram as mudanças e transformações que ocorreram no século XX, definido por Chiavenato como século das burocracias e das fábricas (1999: p. 27), que marcaram de forma indelével a maneira de ver e administrar as pessoas. Segundo o mesmo autor, podemos visualizar três eras organizacionais distintas - a era industrial clássica (período que mediou desde a Revolução Industrial até aos anos 50; caracterizado pelo primado da burocracia e da racionalidade; administração centralizada e piramidal; estruturas formatadas e padronizadas), a era industrial neo-clássica (período de transição, que se estendeu desde os anos 50 até à década de 90; o modelo burocrático anterior é redimensionado pela teoria estruturalista; ao longo do período, valorizam-se progressivamente as teorias comportamentais, de sistemas e da contingência.

Administração dominada pela visão sistémica e multidisciplinar. Organização seguindo uma estrutura matricial.) e a era da informação (época actual, caracterizada pelas tecnologias da informação e comunicação - integrando TV, telefone e computadores - que tomaram as mudanças mais rápidas, imprevistas, turbulentas e inesperadas; transformaram o mundo numa Aldeia Global), atribuindo a cada uma, práticas e visões diferentes das pessoas no seio das organizações.

Na era em que nos encontramos - a da informação - o factor humano assume particular importância. O impacto causado pelas tecnologias da informação, completamente integradas, transformou o mundo num lugar muito mais pequeno e imprevisível. Foram as tecnologias que forneceram as condições básicas para o surgimento da globalização da economia. No entanto, situamos o embrião desta preocupação pelo humano, um pouco mais longe. A sua valorização no seio das organizações vai beber a fundamentação inicial na Teoria das Relações Humanas.

As diferentes dimensões do homem - social e espiritual, passam a ser consideradas determinantes e condicionantes do comportamento geral da organização. Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, mas necessitam também de construir uma organização social humana (Costa, 1996: p. 58).

O homem, visto na perspectiva anterior de uma fama individualizada, consequência da sua relação directa e exclusiva com a tarefa, é então substituído pelo homem social, em interacção constante com os outros. À visão racionalista e mecanicista do indivíduo, tradicional e típica da era clássica, sobrepõe-se um novo entendimento do trabalhador, que deixa de ser visto como mais uma peça mecânica de uma engrenagem, para aparecer como pessoa, dependente da complexidade social e interpessoal em que está inserido bem como dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes. As novas fontes de vantagem competitiva sustentada colocam as pessoas no centro - a sua criatividade e talento, as suas aspirações e esperanças, os seus sonhos e estímulos. Tratar as pessoas simplesmente como recursos organizacionais é um desperdício de talentos e de massa encefálica produtiva (Chiavenato, 1999: p. 7). Nesta nova concepção, as pessoas deixam de ser simples recursos (humanos) organizacionais para serem abordadas como seres dotados de inteligência, personalidade, conhecimentos, habilidades, destrezas, aspirações e percepções singulares. Este tipo de cultura organizacional sofre grande impacto do mundo exterior e passa a privilegiar a mudança e a inovação, com o foco no futuro e no destino da organização. Estas, para

florescerem e serem úteis, têm de ser capazes de fornecer significado e objectivo aos seus membros, um contexto e estruturas que encorajem o potencial individual.

E as escolas serão a linha avançada onde estes embates se darão, assumindo papel determinante na batalha do desenvolvimento. Mas para que isso aconteça será também necessário que os seus actores e a organização escola, mergulhem de vez nestes novos tempos e se prestem à mudança, dando lugar a uma organização flexível em função dos projectos a desenvolver. A escola será uma organização que aprende com capacidade de melhorar continuamente.

Apesar da diversidade e do pluralismo teórico no estudo da escola como refere Licínio Lima, procuramos organizar um quadro teórico marcado por dois pólos: um de tipo racional - burocrático; o outro dos modelos de ambiguidade e de anarquia organizada, que representam as duas faces: burocrática e anárquica, no estudo da acção organizacional escolar. Este modelo organizacional de análise tem como suporte um compromisso entre a perspectiva formal-legal e a perspectiva que contempla a acção organizacional, nomeadamente as práticas e as lógicas de acção, isto é, o informal ou o mundo não oficial da organização escolar.

As mudanças que estão a ocorrer na administração educacional e as tendências que se desenham para o século XXI são uma consequência das alterações nos contextos culturais e sociais com efeitos; nas políticas educativas (Fernandes, 1992: p. 36). Na base dessas mudanças está a crise do Estado educador que suportou todo o modelo de administração escolar, assumindo-se como o educador exclusivo de todos os cidadãos.

7. A Escola Hoje, a sua Autonomia e o seu Papel numa Sociedade em Mudança

É legítimo perguntar qual é o papel da escola nesta sociedade em constante mudança? Será que a escola não deve abrir-se à comunidade, desenvolver projectos educativos comuns? Ou faz sentido que a escola permaneça como uma ilha isolada, sem abertura e adaptação permanente à diversidade sociocultural do meio em que está inserida?

É neste sentido que Guerra (2002: p. 7) sugere, "é necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura de mudança".

A escola como organização apresenta-se cada vez mais aberta. Hoje, a escola tende a ser cada vez mais um espaço de convergência, um espaço educativo comunitário. A escola representa, neste caso, um espaço privilegiado de inovação e de liberdade, afirmando-se na comunidade através de um projecto dinâmico que a identifica e a reconhece num espaço comum.

Ela é vista como uma comunidade educativa que traduz uma estratégia de intervenção, um modo estreito de interacção com o meio, implicando, necessariamente, uma relação de parceria entre os diversos actores da comunidade educativa, assim como o seu desenvolvimento pessoal.

A escola funciona como uma plataforma de interacção entre os diversos agentes e parceiros educativos, pais e encarregados de educação, associação de pais, instituições de apoio cultural e social, instituições de formação, autarquia, etc., de modo a fomentar a participação de toda a comunidade em torno de um projecto comunitário.

A escola actual deve estar preparada para a exigência de novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de problemas de natureza diversa, sejam eles epistemológicos, antropológicos, sociológicos, políticos ou morais.

Fernandes (1992: p. 131) afirma que

"a diversificação da população escolar é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se

adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objectivo que não poderá atingir se continuar a reger-se pela homogeneização de culturas e a direccionar-se, como até aqui, para o seu cliente ideal: O aluno (e não aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média”

Actualmente é necessário criar nas escolas as condições organizacionais, pedagógicas e didácticas para que se produzam mudanças não só de atitudes como de valores no que concerne à descentralização, ou seja, um reforço da autonomia das próprias escolas. Não obstante, nota-se, cada vez mais, o desejo de participação dos diversos actores da comunidade, especialmente dos pais e encarregados de educação, pois é cada vez mais reconhecido que o sucesso da educação passa por uma acção concertada entre três pólos: escola, família e comunidade.

É natural que em teoria ela já existe, o Decreto- lei no 115-A/ 98 de 4 de Maio começa exactamente por colocar em destaque a importância da descentralização e o poder de autonomia das escolas

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação. (...)”.

No mesmo decreto está escrito o seguinte

“ (...) o desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer, ainda, na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. (...) ”.

A criação dos agrupamentos de escolas, e conseqüentemente, das Assembleias de Escolas com o Decreto-lei nº 115-A/ 98 de 4 de Maio, e com a criação do Conselho Geral com o Decreto-lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril, constituem exemplos de recursos que estão gradualmente a ser criados de modo a fazer participar, na escola, todos os actores educativos de uma determinada comunidade.

A escola universal e inclusiva é uma dessas necessidades sociais, pois, hoje, a escola é o resultado de um processo que foi construído tendo em conta o direito à igualdade de oportunidades e à participação social de todos, o que a tornou objecto de preocupação generalizada. A sua abertura ao exterior, o derrubar muros que anteriormente cercavam a escola, tornou-a necessariamente num espaço onde a capacidade de intervenção dos diversos actores educativos é reconhecida e valorizada, convergindo numa construção conjunta do respectivo poder de autonomia.

Nós acreditamos nas potencialidades da autonomia escolar na medida em que a escola são os alunos, os professores, os pais e encarregados de educação, a comunidade envolvente e as interacções que estabelecem. Também valorizamos e confiamos numa democracia representativa que incentive a participação de todos os interessados nas coisas públicas.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

Uma mudança efectiva e duradoura deve ser, cada vez mais, protagonizada e interiorizada pelos diferentes actores educativos.

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviço público de

educação. Como podemos constatar, o discurso normativo tende, cada vez mais, a decretar uma ampla e generosa autonomia para a escola. No entanto as práticas do dia a dia evidenciam-nos uma realidade bem diferente. A escola pública ainda é vista pelo governo e pela administração central como um serviço local do Estado, sem legitimidade para assumir projectos próprios e específicos, sem poder dirigir a acção educativa, sem capacidade institucional de inserir e gerir recursos. As decisões tomadas pelos órgãos próprios da escola ainda continuam na mira do poder administrativo das direcções gerais e das direcções regionais que, a todo o momento, as podem suspender ou anular.

Podemos então afirmar que a escola actual é ainda um serviço do Estado, uma espécie de repartição Pública guiada por um sistema burocrático - centralista, cuja autonomia é bastante restrita.

A escola dos nossos dias é, ainda, entendida como serviço de Estado no qual a democracia é essencialmente representativa, tendo o Governo legitimidade para a dirigir.

Porém, ainda que progressivamente, esta concepção de escola está a mudar, opondo-se-lhe, como já vimos anteriormente, uma escola como serviço da comunidade educativa, fundada em pressupostos políticos e administrativos diferentes. Nesta nova concepção de escola, a democracia é essencialmente um direito e uma prática de participação inerente a todos os aspectos e decisões que interessam e dizem respeito aos cidadãos. Agora, o Estado não é o único actor com legitimidade para ordenar e dirigir as escolas. As comunidades locais também têm o direito de participar activamente na organização e direcção da escola. Nesta nova concepção de escola, a comunidade escolar alarga-se a todos os interessados no processo educativo. A escola tem, agora, legitimidade para se dar a si mesma um número significativo de normas, sendo dirigida autonomamente pelos eleitos da comunidade. A prestação de contas é feita, em primeiro lugar, à própria comunidade e depois à administração regional e inspecção.

Esta passagem de uma escola que obedece à administração central, dependente, a uma escola autónoma, só é legitimamente possível no quadro jurídico e social que reconheça e incentive a participação dos cidadãos na direcção dos assuntos que lhes dizem respeito e que considere que a escola está ao serviço das populações locais que são, ao mesmo tempo, beneficiárias e clientes da acção educativa. A conquista da autonomia, passa pela aprendizagem da participação já que esta potencia uma maior integração social e estabilidade política, fomenta a consciencialização e aprofundamento

da democracia, facilita uma melhor tomada de decisão e um controlo dos abusos de poder.

Daqui se pode concluir, que a participação é uma prática social e política que garante o eficaz exercício da autonomia e contribui para uma melhor justiça distributiva na repartição e afectação de recursos, assim como para decisões melhor esclarecidas e, portanto, mais correctas.

Por conseguinte, como afirma Alves (1995: p, 4) "é possível sustentar a construção de escolas com rosto e pulsar próprios, com projectos educativos específicos e adequados às realidades social e cultural envolventes."

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação de pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos, na gestão administrativa e financeira.

Como afirma Sarmiento (1996: p. 22)

" as escolas são chamadas a construir os seus próprios fundamentos, numa atitude em que o serviço público educativo tende a ser atribuído em função das interpretações concretas que desse serviço é feito, nos lugares onde ele é suposto ser exercido. A actual atribuição de autonomia às escolas tem aqui um dos seus mais expressivos sentidos."

Reforçando esta ideia, o desenvolvimento da autonomia das escolas exige, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Além disso, a autonomia das escolas passa também, por um equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos

intervenientes no processo educativo, designadamente, professores, pais, estudantes, assistentes operacionais e representantes do poder local.

A teoria da formação dos docentes, os modelos de ensino e a investigação educacional são deveras importantes para a mudança.

Por conseguinte, operar uma ruptura com a concepção burocrático - centralista das escolas e caminhar no sentido de uma autonomia crescente das mesmas, implica, como refere Alves (1995: p. 5) essencialmente

“acabamos com a crença de que só há um caminho para resolvermos os problemas não valendo a pena discutir, participar e ousar decidir; aceitar a lógica da organização moderna, aberta, flexível, dotada de homens e mulheres pensantes, que compreendem que a complexidade só pode ser iluminada através do conflito construtivo das motivações interesses e da negociação; assumir os riscos das liberdades reguladas por interesses contraditórios e conflituantes; uma formação de professores cada vez mais qualificante, apta a gerir a complexidade; a construção de uma outra ideia e outra prática de escola que não se limite ao seu território físico, não se auto contemple nas suas estreitas relações internas. nem aceite servir os homens dos aparelhos burocráticos, mas antes considere como partes os alunos, os pais, os representantes dos interesses sociais, culturais e económicos, e que estes representantes aceitem prestar contas.”.

Podemos então afirmar que, construir uma nova concepção de escola, uma escola como comunidade educativa, implica tomar partido pela autonomia pela responsabilidade, pela liberdade, pela prestação de contas e por uma democracia participada.

A autonomia implica, maior dinâmica pedagógica; maior envolvimento de todos os actores educativos, mais e melhores oportunidades de aprendizagens para os alunos; maior investimento na educação; formação contínua de todo o pessoal docente e não docente e na informação / formação de pais e encarregados de educação; apoios e complementos educativos adequados às reais necessidades dos alunos; políticas e práticas conducentes à construção da qualidade educativa e à eficácia da escola.

Podemos afirmar que a autonomia da escola se desenvolve nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei. Estes limites fixados pela lei não são mais do que a subordinação às directivas dos órgãos do Estado, ou seja da administração central. Então a autonomia existe no papel, em teoria mas, na prática, ela quase não existe. A autonomia não se alcança por decreto. Ela conquista-se e desenvolve-se no dia a dia com muita humildade, convicção, muito diálogo, reflexão crítica, espírito de cooperação e corresponsabilização de todos os actores educativos.

Na escola, principalmente, existe a autonomia pedagógica, administrativa, financeira e científica.

Então, a autonomia pedagógica consiste, como afirma Formosinho (1989: pp. 53-86), na autoridade para criar livremente as estruturas de gestão escolar pedagógica que a organização considere mais adequadas e seja livre na definição das finalidades da escola, dentro de certos limites genéricos.

O mesmo autor afirma que na escola existe autonomia administrativa se nela residir, o poder de praticar actos administrativos definitivos, isto é, não dependentes de aprovação superior. Tais actos não são dependentes do controlo hierárquico e só são revogáveis por recurso aos tribunais administrativos. Relativamente à autonomia financeira da escola, só existe se esta possuir receitas próprias e as pode aplicar livremente segundo o orçamento que livremente elabora. No que concerne à autonomia científica consiste na liberdade institucional de criar os currículos que a organização considere adequados para os cursos que ministra e na liberdade docente dos professores de ensinarem os conteúdos que entenderem dentro da sua área disciplinar e na liberdade de investigar tudo isto dentro de certos limites genéricos.

Temos a escola de hoje, com a sua pouca ou alguma autonomia e uma sociedade em mudança frenética, tudo isto leva-nos a uma reflexão profunda sobre o dia a dia da escola. A escola terá de ser uma organização aprendente, como comunidade de aprendizagem, abrangendo não só os alunos, mas todos os seus membros, é hoje uma ideia central para a mudança, numa sociedade que requer atitudes e disposições de formação permanente, em que a aprendizagem individual deve ser enquadrada e promovida no contexto da aprendizagem organizacional, sendo aqui que se cruzam diferentes movimentos que têm contribuído para a inovação educativa: o desenvolvimento curricular baseado na escola, a formação centrada na escola e a revisão baseada na escola ou auto-avaliação institucional, ressalvando que esta centralidade da escola, não significa isolamento, pelo contrário pressupõe e precisa da

abertura ao exterior, na procura do estabelecimento de apoios, parcerias, redes de formação que lhe permitam incrementar o seu potencial de aprendizagem, aprendendo com outras instituições, colectividades, associações culturais, sociais e económicas.

Numa breve retrospectiva crítica, podemos afirmar que uma nova concepção de escola, onde existe uma democracia participada, uma escola inclusiva, aberta a todos e para todos, impõe mudanças sócio - culturais de fundo, mudanças no modo de viver e sentir, no modo de estar e agir, no modo de dirigir, gerir, organizar e avaliar. A heterogeneidade dos actores e dos contextos educativos, assim como a incerteza e mutabilidade do ambiente e das tecnologias, faz da escola uma organização extremamente complexa, que terá de adoptar novos modos de organização escolar, que ultrapassem as tradicionais vias da uniformidade e impessoalidade burocráticas.

A lei da autonomia leva a que cada escola seja uma escola, de acordo com os alunos que recebe e o meio social onde se insere, com a sua própria especificidade, marcando a sua própria diferença. É natural que com esta lei da autonomia não existirão duas escolas iguais e a burocracia tem um enorme horror a isso.

Por conseguinte, a autonomia não se alcança por decreto. Ela conquista-se e desenvolve-se no dia a dia com muita humildade, convicção, muito diálogo, reflexão crítica, espírito de cooperação e corresponsabilização de todos os actores educativos.

A escola dos nossos dias, concebida como comunidade educativa, não se pode limitar à mera reprodução cultural, ela mesma se transforma num centro de produção do saber e da experiência, proporcionando aos alunos uma mediação reflexiva entre a sua cultura experiencial e a cultura escolar desejável, num processo de trocas enriquecedoras entre o território escolar e o território educativo mais amplo.

A educação actual deve preocupar-se em instruir os adolescentes mas sobretudo em formá-los de modo a que possam harmoniosamente inserir-se numa sociedade em constante evolução. É necessário desenvolver espíritos críticos e criativos permanentemente dispersos, verdadeiramente aptos à iniciativa, à adaptação. Esta será a função da escola de hoje e do futuro.

A escola só será satisfatória, só se assumirá como unidade educativa se a dimensão curricular e extracurricular estiverem intimamente ligadas e em permanente interacção que se estenderá também à relação com a comunidade, da qual faz parte.

É tempo pois, de suscitar o compromisso de todos os parceiros, para a criação de uma escola entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.

A mudança da sociedade e da escola, como qualquer outro processo social, nunca ocorre fora dos actores, ou sem eles; é antes um processo interactivo. Por isso o futuro do homem é demasiado importante para ser deixado ao acaso.

Capítulo II

O FENÓMENO DA LIDERANÇA

1. Liderança nas Organizações

Valorizando a dimensão organizacional e o estudo de contextos específicos de acção, importa reflectir sobre os fenómenos de liderança e de coordenação da acção nas organizações, especialmente nas organizações escolares.

Há olhares cruzados sobre as diferentes dimensões de liderança. Apesar desta diversidade, Northhouse (1997: pp. 67-71) considera centrais ao processo de liderança as seguintes componentes:

- A liderança é um processo, isto é, não é um traço de personalidade do líder mas um acontecimento transaccional, interactivo que ocorre entre o líder e os liderados;
- A liderança envolve influências, ou seja, diz respeito à forma como o líder influencia os liderados;
- A liderança ocorre no seio de grupos, pois a liderança envolve a influência em grupos que têm um objectivo comum;
- A liderança envolve consecução de objectivos.

Segundo Costa (1996: p. 15) a liderança é um fenómeno complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional.

Costa (1996: pp. 16-26) considera três grandes concepções de liderança:

- *visão mecanicista da liderança* - em que as diferentes perspectivas de entender a liderança levam-nos aos conceitos de "o grande líder", "o líder nato", "líder treinado" e "líder ajustável"; tendo como enquadramento teórico de análise organizacional os modelos formais (Bush) ou os modelos racionais (Ellström) ou modelos tradicionais ou de racionalidade técnica (England);
- *visão cultural da liderança* - o líder aparece como "gestor de sentido"; visão situada na perspectiva da cultura organizacional. São atributos desta visão os conceitos de "liderança transformacional", "liderança carismática" e "liderança visionária". O líder é tido como facilitador, que

ajuda a construir uma identidade, uma cultura organizacional, de partilha e compromisso, com uma visão estratégica a longo prazo;

- *visão ambígua da liderança* - é uma visão própria de uma "liderança dispersa". A liderança passa a ser equacionada como uma actividade dispersa que percorre as organizações na sua totalidade e não como atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heróico. Esta visão situa-se na perspectiva teórica, por exemplo da anarquia organizada, dos modelos micropolíticos e da perspectiva neo-institucional, onde são relevantes as práticas e as lógicas de acção dos actores; é uma perspectiva ligada à liderança participativa, à autonomia das pessoas, à autonomia dos departamentos.

Fazendo uma análise retrospectiva das conceptualizações sobre a liderança organizacional, lembra que nos anos 20 e 30 a escola das Relações Humanas surgiu como reacção e crítica aos pressupostos das concepções racionalizadoras de taylorismo e fayolismo. Tendo por base uma preocupação humanista e tentando demarcar-se do “one best way” do taylorismo, esta escola dará ênfase ao estudo da problemática da liderança que será por ela aprofundada. A partir daqui a liderança organizacional passa a constituir uma variável nos estudos organizacionais.

A escola das Relações Humanas estimulou o aprofundamento do estudo dos estilos de chefia com a tipologia clássica das condutas "autocrática", "democrática" e "laissez faire".

As perspectivas que reflectem sobre o papel dos líderes, tendo em vista a determinação dos critérios da sua personalidade, que explicam a sua actuação eficaz, foram sendo desacreditadas, já que se percebeu que os traços da personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes. Percebemos que alguns traços da personalidade e comportamento são ou podem ser modelados pela situação; outros traços e/ou comportamentos em nada resultam perante situações assimétricas de poder entre líderes e grupos liderados.

A liderança seria um "processo dinâmico de dominação" baseado no alargamento da autoridade de um líder (Jesuino, 1999: pp. 8-9).

Hoje é aceite que não existe um perfil de líder universal. De reiterar que frequentemente se reconhece que tal como não há uma melhor forma de organização,

também não há um melhor estilo de liderança e nem tão pouco se pode pensar que o mesmo tipo de líder seja eficaz em todas as situações ou contextos.

O grande contributo das teorias da contingência resulta do facto de reconhecerem a existência uma interacção entre os líderes e os contextos/meios em que estes se movem.

Se os primeiros estudos sobre liderança apontavam no sentido de uma racionalidade tecnicista e de optimização organizacional, alguns estudos mais recentes não deixam de apontar no mesmo sentido. Também a nível da liderança organizacional Lima (1994: p. 120) refere que

"a modernização significará para o futuro: racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso (...) o império da racionalidade económica institui a procura da eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial - eficácia para quem, segundo quem e em benefício de quem?".

Peter Drucker (1992: p. 121) afirma que:

"a base da liderança eficaz é a reflexão da missão, da organização, a sua definição e implementação de forma clara e visível. O líder define os objectivos, as prioridades e também define e mantém os padrões (...) o que distingue o verdadeiro líder dos falsos são os seus objectivos".

Também os defensores da nova liderança apontam para o papel central que a "missão" desempenha na organização, tendo o líder aí especiais responsabilidades, dentro de um modelo de comportamento racional, quer na sua formulação e comunicação, quer na construção da confiança e na ajuda tendo em vista a realização dessa mesma missão. O líder aparece como "superlíder" ou herói, desconsiderando as outras lideranças ou a "liderança dispersa" pelos grupos no interior da organização, cabendo-lhe a responsabilidade de definir a realidade organizacional para todos os outros actores, designadamente através da promoção activa de valores que fornecem sentidos partilhados relativamente à natureza da organização (Bryman, 1996: p. 277).

Outra abordagem, a reconceptualista, olha a liderança a partir dos que estão sujeitos à própria liderança. Torna-se significativa desde que reconhecida pelos outros. Esta abordagem torna mais evidente o facto da "estrutura normativa" de uma organização se constituir um vector importante na análise da liderança organizacional.

Outra vertente é a acentuação da ética na liderança. Esta perspectiva vê a liderança eficiente como função da autoridade moral, da conduta ética, dos valores compatíveis com os valores dos liderados, tanto no sector público como privado. Desta forma, a neutralidade de valores por exemplo das teorias da contingência e da liderança situacional não fazem sentido.

Nos estudos sobre as organizações em geral e nas educativas em particular, existe pouca claridade na forma como se percepcionam os papéis dos líderes, sobretudo se esses líderes forem simultaneamente gestores da organização. É por isso que se defende que nas organizações educativas dotadas de autonomia, a liderança deve ser mais transformacional do que transaccional.

2. Conceito de Liderança

A Liderança constitui-se como um dos temas centrais da literatura sobre a administração e é vista com um factor crítico na performance de uma organização. É um processo através do qual um indivíduo influencia outras pessoas a alcançarem as metas desejadas, sendo que ele pode actuar de formas diferenciadas, de acordo com o seu perfil.

Na verdade, muitos são os autores que têm realizado estudos sobre a temática da liderança nas organizações face às actuais exigências do mercado, cada vez mais agressivas e que obrigam à definição de estratégias eficazes. Citando Sanches (1996: p. 52) “*O interesse pela liderança revive com a necessidade de responder às transformações profundas ocorridas nas últimas décadas nos campos social, económico, político e educacional.*”.

Como sintetiza Revez (2004: p. 103) “ a literatura especializada ressalva que se se reunissem todos os trabalhos artísticos, literários e científicos sobre liderança teríamos reunido uma colecção com tal magnitude que superaria todo o nosso imaginário”.

Nos dias que correm à questão da liderança dá-se-lhe uma importância que não possuía, e porquê? Estamos perante um mundo cada vez mais competitivo onde não basta ser-se bom, isso não chega, é necessário obter resultados, torna-se necessário ser líder.

A palavra “**liderança**” (existente desde o século XX) significa: *função; posição; espírito de chefia; autoridade; direcção e ascensão*. É uma palavra composta pelo verbo *liderar* + *ança* (sufixo). Por sua vez o verbo *liderar*, é composto de *líder* + *ar* (sufixo). A palavra “**líder**”, etimologicamente falando, advém da palavra inglesa *leader* (existente desde o século XIV), que significa algo ou alguém que guia, que conduz. O sufixo *ar* significa qualidade. Na língua portuguesa a palavra “**líder**” significa *chefe; dirigente ou guia de qualquer tipo de acção, empresa ou ideal; etc.*

A partir desta composição podemos afirmar que qualquer que sejam as várias definições que se possam encontrar para a liderança, desde a mais fácil à mais complexa, esta consiste no fundo no processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam aquilo que o líder quer que seja feito, isto é, a capacidade de influenciar

um grupo de forma a contribuir para o sucesso desse mesmo grupo e de qualquer organização.

Existem algumas reflexões acerca deste tema do que é a liderança, visto que é uma das temáticas que tem merecido bastante interesse por vários profissionais e investigadores, em diversas áreas. Durante muitos anos, a liderança foi estudada e entendida como um traço de personalidade, isto é, dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas do sujeito. Mas, actualmente, e para muitos investigadores, temos a percepção que uma atitude de liderança depende muito da aprendizagem social do líder. Considera-se um tópico fundamental nas relações de trabalho, uma vez que os liderados identificam o estilo de liderança como um factor desencadeador de sucesso e de conflitos laborais.

Actualmente, percebemos que uma atitude de liderança depende da aprendizagem social do indivíduo e, por isso mesmo, pode ser treinada/aperfeiçoada. Apesar disso, persistem inúmeras dúvidas conceptuais. São muitos os trabalhos realizados em torno deste tema, bem como, focos e níveis de análise/intervenção e talvez seja por isso que surjam inúmeras as confusões conceptuais relacionadas com a liderança, na verdade, o conceito de liderança e o exercício da mesma nem sempre estão associados de forma directa.

O conceito de liderança é um dos conceitos que pode gerar grande discussão em torno de uma concordância quanto à sua definição. E este facto deve-se à sua particular abrangência em termos de interdisciplinaridade e à sua utilização em diferentes contextos e cenários históricos. Para demonstrar esta afirmação, recordemos os pontos de vista de Costa et all (2000: p. 15), segundo a qual “a liderança é um daqueles conceitos relativamente aos quais se tem dedicado maior número de páginas, quer estejamos no quadro dos estudos sobre fenómenos sociais (...), quer na análise dos comportamentos humanos” e de Jesuíno (1999: p. 8) ao afirmar que “existem quase tantas definições de liderança como autores que a tentaram definir”.

Numa perspectiva cronológica e apoiando-nos na análise mais pormenorizada dos modelos teóricos da sociologia das organizações, iremos tentar explorar, o conceito de liderança e a sua evolução nas últimas décadas, os tipos de liderança segundo alguns modelos teóricos, perspectivando as suas características e estilos de liderança, no seio das organizações.

O conceito de liderança, foi mudando, consoante as tendências e demandas da sociedade e a evolução dos estudos sociologia das organizações.

Jesuino (1999: p. 12), defende que é através da liderança que a mobilização de recursos para a realização de objectivos comuns é feita, sendo que este processo comporta objectivos tanto dos líderes como dos seguidores. Com esta aceção, Burns define dois tipos de liderança: a transaccional e a transformacional. A primeira diz respeito à harmonização entre o líder e os seus pares quanto aos objectivos propostos e a segunda refere-se à capacidade inovadora e empreendedora do líder que define, ele próprio, novas metas a atingir.

Donnelly et all. (2000: p. 338) definem liderança como

“um componente da gestão, mas não é gestão... Liderança é a capacidade de persuadir os outros a prosseguir com entusiasmo objectivos definidos. É o factor humano de união do grupo e que o motiva a atingir os seus objectivos. ”.

Isto é a capacidade que o líder tem em influenciar os outros e exercer influência sobre eles.

Dizem-nos ainda que: "uma característica importante na definição de liderança... é o facto de a liderança ser um processo pelo qual um indivíduo exerce influencia sobre o outro ". (ibidem).

Numa análise mais ampla, Sanches (2000: p. 48)

"a liderança se exerce num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais".

Considera esta autora a liderança como uma acção social muito abrangente. Na mesma linha de pensamento refere que a escola deverá ser visionada na globalidade e intervir numa realidade sistémica muito mais complexa que a do ensino, a transcender a acção de liderança que enquanto docentes exercem nas aulas, nas turmas, nos departamentos curriculares, nas restantes estruturas ou nas interacções com a

comunidade escolar. Assim sendo, é chamado o professor ao desempenho de múltiplos papéis associados à posição que, como professor, director de turma, coordenador de departamento, coordenador de directores de turma, coordenador de cursos profissionais, mediadores, membro da direcção ou de outras estruturas de gestão, na organização escola.

Para Rego (1997: p. 23) a questão seria "saber se a liderança é um processo colectivo partilhado por todos os membros do grupo ou se, pelo contrário, resulta de uma especialização de papéis em que alguém se especializa no papel de líder".

Para Chiavenato (1993: p. 172) "Liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana à consecução de um ou de diversos objectivos específicos".

Como se pode verificar a definição de liderança não tem sido unânime, daí que haja investigadores que a definem de diferentes formas, não se prendendo apenas a uma única teoria de liderança, antes imbuindo-se de aspectos considerados relevantes de cada uma dessas mesmas teorias. Alguns autores/investigadores consideram a liderança como um processo de influência, ou entendem-no: como capacidade, ou orientada para objectivos e metas; ou até como missão.

Os vários autores acrescentam que em quase todas as definições encontra-se implícita a ideia de que um ou mais membros de um grupo podem ser identificados como líderes e que estas pessoas diferem, em certas características, dos restantes membros do grupo. Os outros membros do grupo são chamados «seguidores» ou «subordinados», o que, por conseguinte, implica uma estrutura grupal hierárquica. Em muitas definições é ainda assumido que a liderança é um processo interactivo entre os membros do grupo que os líderes influenciam os seus seguidores.

Antes da Segunda Guerra Mundial a liderança era definida em termos das características de personalidade que diferenciavam os líderes dos não-líderes. Dessa época data também o desenvolvimento de muitos inventários de personalidade e testes de capacidades, desenvolvidos para estudar a natureza e a estrutura da personalidade. Esta linha de investigação fundamental em Psicologia fornecia os instrumentos para a investigação aplicada em diversas áreas, entre as quais se pode incluir a liderança. Pretendia-se, desta forma, chegar à obtenção de técnicas capazes de ajudar a resolver o problema da eficácia da liderança. A solução proposta para resolver este problema prático, o qual é consistente com a abordagem dos traços de liderança, era a selecção. Os líderes eficazes deveriam ser seleccionados.

Para Rosa (1994: p. 252) "liderar é a forma ou o estilo de exercício do poder, é também um esforço para influenciar os comportamentos dos outros levando-os a aderir aos objectivos de uma organização, movimento ou grupo".

Chiavenato (1999: p. 558) considera que a liderança é influência, embora lhe acrescente alguns enfoques importantes. A influência exerce-se em determinada situação, de forma a conseguir alcançar objectivos específicos. Assim, refere outros elementos que a caracterizam, tais como a situação, o processo de comunicação e os objectivos a atingir, como se pode verificar nas suas palavras

"a liderança é um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações. Podemos definir liderança como uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objectivos específicos. Os elementos que caracterizam a liderança são, portanto, quatro: a influência, a situação, o processo de comunicação e os objectivos a alcançar".

Este autor considera a liderança como uma influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana à consecução de um ou de diversos objectivos específicos. A liderança é um fenómeno social e que ocorre exclusivamente em grupos sociais, tais como as escolas. Acrescenta ainda que o comportamento de liderança, que envolve funções como planear, dar informações, avaliar, arbitrar, controlar, recompensar, estimular, punir, deve ajudar o grupo a atingir os seus objectivos, ou, por outras palavras, a satisfazer as suas necessidades. Assim, o indivíduo que possa dar assistência e orientação ao grupo (ajudar o grupo a escolher melhores soluções para os seus problemas) para que atinja um estado satisfatório, tem maiores possibilidades de ser considerado seu líder.

A liderança é, pois, uma questão de redução da incerteza do grupo. O comportamento pelo qual se consegue essa redução é a escolha. Como tal, a liderança é uma questão de tomada de decisão do grupo. Dentro desta concepção

"a liderança é função das necessidades existentes numa determinada situação e consiste numa relação entre o indivíduo e o grupo. Nestes termos, o conceito de liderança repousa numa relação funcional quando

um líder é percebido por um grupo como o possuidor ou controlador de meios para a satisfação das suas necessidades. Assim, segui-lo pode constituir para o grupo um meio para aumentar a satisfação das suas necessidades ou de evitar a sua diminuição" (ibidem, p. 95).

Bolivar (2003, p. 256) entende a liderança "como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções) em função de tarefas e projectos". Acrescenta, ainda, que "estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa ajuda a identificar e a resolver problemas".

Para este autor, a liderança condiciona, mas também é influenciada pelos processos internos da escola.

É de acrescentar que não significa que o líder esteja em toda a parte, mas sim que ele tenha uma visão global e sistémica do contexto em que actua. Ele sabe que o êxito das suas acções tem um impacto sobre os outros e sobre as suas missões. Ou seja o facto do líder conseguir implementar o cumprimento da missão tem implícita uma visão estratégica do mesmo para a organização que lidera.

Neste sentido, a equipa directiva poderá ser um agente de mudança dinamizador e estruturador, se conseguir, para além das tarefas e práticas de gestão, dar um sentido mais amplo da missão de escola.

Segundo Northouse (1997: p. 88-89) os componentes essenciais da liderança são:

- "- a liderança é um processo - isto é não é um traço da personalidade do líder mas, um acontecimento transaccional, interactivo que ocorre entre o líder e os "liderados", afectando uns e outros;
- a liderança envolve influência - ou seja, diz respeito à forma como o líder influencia os "liderados"; sem esta a liderança não existe;
- a liderança ocorre no seio dos grupos - a liderança envolve a influência em grupos que têm um objectivo comum qualquer que seja a sua dimensão;

- a liderança envolve consecução de objectivos - os líderes têm que estar atentos aos objectivos e orientar o grupo de indivíduos que influenciam para a sua consecução".

Existem pois, à luz desta perspectiva, quatro componentes essenciais que definem a liderança: o facto de ser um processo, envolver influência, ocorrer no grupo e envolver a consecução de objectivos. De acordo com o autor que estamos a citar, a liderança depende de um processo interpessoal entre líder e os liderados, em que a prestação de uns vai afectar os outros e consequentemente a própria organização. A influência que o líder tem sobre o seu corpo de trabalho é essencial, pois só dessa forma consegue dinamizar o grupo em torno da concretização dos objectivos que delineou.

Jesuino (1999: p. 7) refere que em Portugal

“o conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando, arte do general, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense e que chega, aliás, aos nossos dias. Tal como a expressão sublinha, comando é aí encarado como arte e não como ciência e o seu ensino processa-se muito mais a partir do estímulo do exemplo. A arte do comando, como aliás os primeiros estudos científicos sobre a liderança, interessam-se assim muito mais pelo líder do que pela liderança, pelo actor que dirige do que pelo processo de direcção. Só com o advento das ciências sociais, a partir do século dezanove, esta situação se transformou”.

Ao longo deste ponto ficou a conhecer-se a perspectiva de alguns autores relativamente ao conceito de liderança.

As várias definições levam-nos a várias interpretações de liderança:

- A capacidade ou habilidade para conduzir os outros;
- A capacidade de assegurar todo o cumprimento dos objectivos propostos;
- A intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva;
- O talento de motivar os seguidores para que façam mais e melhor;
- A liderança é uma tarefa e não um posto;
- É a capacidade de transmitir cooperação, solidariedade e entusiasmo;
- O processo de induzir os outros a actuar numa meta comum;

- A realização de acções com rumos seguros;
- É ter uma visão missionária da sua organização;
- É ter carisma, aptidão e diálogo;
- É um processo de comunicação humana entre líder e liderado.

Muitas outras haveriam a acrescentar como possíveis sùmulas de “definições” de liderança.

O essencial na organização escolar é que o líder passe a mensagem a cada elemento do grupo escola que cada “eu” deve dar lugar ao “nós”.

No ponto seguinte ficar-se-ão a conhecer diferentes estilos/tipos de liderança.

3. Estilos de Liderança

Parece não haver muitas dúvidas que não existe apenas um tipo de liderança mas vários tipos de liderança com características diferentes e que produzem efeitos variados.

Qual será o estilo adequado de liderança, para que o líder, que vai influenciar pessoas, as leve a realizar de forma livre e assumida determinados objectivos, será a preocupação que nos irá conduzir de seguida.

Pelas leituras efectuadas existem algumas divergências de autores quanto à terminologia a utilizar.

Sendo constante em todos os estilos um processo de influência dos líderes sobre os liderados, a valorização de determinados aspectos organizacionais, relacionais, de racionalidade, comportamentais, vão constituir marcas que estabelecerão as diferenças constantes de cada um dos estilos que iremos analisar.

Não estará em causa nesta fase de análise saber qual será o melhor estilo de liderança ou se haverá um estilo de liderança melhor que os outros. Mas o estilo de liderança «mais adequado" ao objectivo de construção de uma escola de qualidade e com mais autonomia. Como refere Rosa (1994: p. 255) "o estilo de liderança é importante na organização, não tanto em termos do que o líder faz, mas em termos do modo como é interpretado por aqueles que o seguem".

Após cerca de quarenta anos de estudos sobre liderança, podemos notar uma evolução quanto ao objecto primordial de estudo. Inicialmente, a principal preocupação era a de identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade dos líderes. A ideia base era a de que o líder possuía qualidades especiais que o diferenciavam dos seus seguidores. A selecção sobrepunha-se à formação, sendo que esta última só seria útil para aqueles que fossem já possuidores dos traços de liderança. Surge aqui o conceito de líder nato, desenvolvido na página seguinte deste trabalho. De acordo com esta concepção, a inteligência do líder consiste num factor pouco relevante, de tal modo que como refere Jesuíno (1999: p. 28) que existem diferenças quanto à inteligência de líder e seguidores a favor do primeiro, embora muito diminutas.

Os estudos pioneiros nesta área são os estudos da Universidade de Michigan por um lado, e os estudos da Universidade de Ohio, por outro (in Jesuíno, 1999: pp. 58-73). Foram testados líderes comportando-se de forma autoritária, democrática e *laisser-faire* (permissiva). Estes três estilos de actuação caracterizam-se, por esta ordem, por uma

crecente alienação das tarefas e das decisões. Posteriormente iremos debruçarmo-nos sobre estes estilos. Nos estudos de Michigan permitiram prever que os melhores desempenhos se verificam com líderes mais centrados nas pessoas do que na produção. Quanto aos estudos de Ohio, a finalidade era identificar estilos comportamentais de liderança eficaz a partir da observação. A consideração do líder pelos seus pares implica a confiança e o respeito mútuos e a estruturação define em que medida é provável que um indivíduo estruture o seu papel e o dos seguidores na realização de um objectivo.

Ball (1994: p. 97) criou uma tipologia de liderança para a escola identificando três estilos: o interpessoal, o administrativo e o político, tendo este último, duas variantes a antagonista e a autoritária.

No estilo interpessoal é privilegiado o contacto directo entre líder e liderados, há informalidade e estabelecem-se relações de confiança entre ambos.

O estilo administrativo privilegia procedimentos formais pelo que implica sistemas de comunicação perfeitamente definidos e claros. É um sistema mais burocrático mas que não impede a participação dos diferentes níveis.

Relativamente ao líder político é de referir os líderes antagonistas que possibilitam a discussão e o confronto de ideias e os autoritários que em oposição aos anteriores impedem a discussão e controlam a organização.

De salientar, que no entanto Carvalho et all. (1999: pp. 26-29) refere que cada estilo de liderança depende também da grande variedade de contextos internos e externos que poderão influenciar o tipo de liderança.

Goleman et all. (2002: p. 7) propõem uma classificação dos estilos de liderança baseada na influência emocional que cada estilo comportamental provoca directamente no ambiente de trabalho. Esta nova imagem do líder implica, como sua tarefa fundamental, a potenciação de sentimentos positivos nas pessoas que o rodeiam, isto é, a criação de ressonância. Goleman et all. (2002: p. 9) definem o termo ressonância como “um reservatório de positividade que liberta o que de melhor há nas pessoas”. Mas realçam que “a ressonância vai além da positividade e cobre todo o leque de emoções possíveis” (Goleman et all, 2002: p. 12). A liderança é, neste contexto, essencialmente de natureza emocional. “Como seriam as nossas vidas se as organizações nas quais passamos todo o nosso tempo de trabalho fossem locais com ressonância, com líderes que nos trouxessem inspiração?”, questionam (Goleman et all, 2002: p. 13). Propõem ainda que o recrutamento de pessoal para cargos de liderança fosse efectuado tendo em conta competências de inteligência emocional. Tudo isto

significa, segundo os autores, saber gerir as emoções e os sentimentos das pessoas com quem se trabalha, criar positividade e ânimo nos grupos de trabalho, traçar metas e objectivos recompensadores, entre outras faculdades de cariz essencialmente psicológico. O autor relaciona directamente o sucesso organizacional com a qualidade do relacionamento interpessoal, situando os processos de liderança no patamar da psicologia, isto é, valorizando os caracteres psíquicos do indivíduo. A nível educacional, Goleman et all. (2002: p. 13) falam da necessidade da inteligência emocional como promotora do equilíbrio na escola ajudando à redução de problemas sociais, como a exclusão, a violência ou mesmo a droga entre a comunidade de alunos. que são nomeadamente causados pela falta de capacidade para lidar com impulsos e reacções turbulentas.

De qualquer modo, Goleman et all. (2002: p.24) são claros na definição dos estilos de gestão e liderança, assinalando peremptoriamente que os líderes com francas capacidades de inteligência emocional e, portanto, mais eficazes na sua actividade, agem de acordo com um ou mais desses estilos, podendo inclusive mudar de um estilo para outro consoante as circunstâncias em que se encontram. Os estilos propostos por Goleman são: visionário; conselheiro; relacional; democrático; pressionador e dirigista. Os quatro primeiros estilos são geradores de ressonância e os dois últimos são úteis em determinadas situações, podendo embora gerar dissonância se mal utilizados.

O estilo visionário segundo Goleman et all. (2002: p.75), estabelece relações positivas com as pessoas, fá-las entender a missão da organização e os motivos dessa missão, implicando um sentimento de pertença e de identificação com a mesma e um sentimento de orgulho pessoal por fazer parte desse projecto. Este tipo de líder deixa antever o caminho a trilhar, mas não especifica como é que se deve percorrer esse caminho e chegar ao destino; deixa as pessoas descobrir, experimentar e, inclusive, inovar. Esta característica promove o empenho do grupo nas tarefas e cada um fica a perceber o seu papel na organização e o que se espera de si próprio.

Assim, este estilo de liderança pauta-se por uma atribuição inabalável de importância a cada elemento, à sua função, no fundo àquilo que cada pessoa faz, maximizando a adesão aos objectivos gerais, porque são objectivos de todos em particular.

Referem Goleman et all. (2002: p. 80) que este é o estilo clássico de liderança e o mais frequentemente descrito nos cursos de gestão.

Como características fundamentais do líder visionário, os autores apontam a transparência, a sinceridade e a empatia. As duas primeiras são complementares e significam que o líder deve acreditar na visão que pretende partilhar com os demais, caso contrário pode correr o risco de ser "detectado" por eles como falso ou não suficientemente seguro daquilo que se compromete a fazer. A empatia é a capacidade de compreensão dos sentimentos e emoções dos outros e das suas perspectivas e desejos, permitindo a construção de visões efectivamente inspiradoras.

O estilo conselheiro é caracterizado, na prática, por conversas longas com os empregados, centradas nos objectivos e desejos de longo prazo da pessoa e da própria organização. Pelo motivo de esta realidade implicar grandes gastos de tempo, este não é um estilo com muita frequência de aplicação, pois, dizem os líderes, não há disponibilidade em termos de agenda para realizar esta tarefa. Apesar de tudo, este é um instrumento poderoso, segundo Goleman et all. (2002: pp. 82-83)

"ao reservarem tempo para conversas pessoais, os líderes conselheiros criam confiança e bom relacionamento; (...) estão genuinamente interessados nas pessoas, em vez de as considerarem como meros instrumentos de trabalho (...) levam os empregados a escutarem com espírito aberto os comentários sobre o seu trabalho, entendendo esses comentários e observações como favoráveis às suas próprias aspirações...".

O líder conselheiro auxilia as pessoas a identificar objectivos de longo prazo e a definir estratégias de concretização dos mesmos objectivos. Cada pessoa sente-se extremamente confiante, porque o líder lhes dá motivação. Ao delegar poderes nos seus empregados, o líder faz com que sejam eles a descobrir o caminho a seguir, conduzindo a uma maior autonomia e independência do pessoal. Quanto aos insucessos momentâneos, o estilo conselheiro é essencialmente flexível pois compreende que aqueles podem reforçar o empenho e a dedicação da pessoa no alcance dos objectivos a que se propõe. Daqui resultará imediatamente que este estilo se adequa melhor a casos em que o pessoal tem espírito de iniciativa e inovação, aspirando à progressão a nível profissional; no caso inverso é difícil fazer uso deste estilo.

Ajudar os outros a desenvolverem-se e permitir o aumento das competências das pessoas são tarefas essenciais do líder conselheiro. Este tipo de líder utiliza

paralelamente duas outras características: a autoconsciência emocional e a empatia. A primeira gera líderes com autenticidade, que se interessam genuinamente pelas pessoas e a segunda significa que o líder ouve com atenção antes de reagir ou de dar conselhos, mantendo a fortaleza emocional existente entre todos. O estilo conselheiro investe nas pessoas, acreditando que elas podem conseguir tanto mais quanto maior for o apoio dado e o esforço dispendido.

O estilo relacional centra-se no relacionamento entre as pessoas e na colaboração que tenta inculcar no grupo, de forma a construir um verdadeiro espírito de equipa. Esta aceção assemelha-se aos treinadores de futebol profissional, enquanto pessoas que "tratam" da componente psicológica dos jogadores - a sua missão é garantir a coesão do grupo e a moral sempre em níveis elevados, pois essa é uma condição essencial para o sucesso da equipa; da componente física trata o preparador físico.

O estilo relacional como afirma Goleman et al. (2002: p. 86), é um estilo segundo o qual o líder expõe claramente os seus sentimentos acerca das pessoas que dirige estando sempre ao lado de quem está a sofrer por motivos profissionais ou mesmo pessoais. Esta partilha de emoções faz deste tipo de líder um privilegiador das necessidades emocionais dos indivíduos, em detrimento das tarefas e dos objectivos. A empatia é também neste sentido uma característica fundamental do líder relacional, uma vez que, para elevar os parâmetros de satisfação e motivação, é preciso compreender as expectativas e emoções dos outros. Existe um esforço permanente em manter a harmonia e a segurança dos envolvidos. Referem os autores que, apesar deste estilo não ser um directo influenciador do desempenho, é, contudo, extremamente relevante para a estabilidade emocional e para a motivação, sendo superado neste aspecto apenas pelos dois estilos anteriores.

Relativamente aos empregados neste quadro, é bastante visível a retribuição de fidelidade exercida, como resposta ao *feedback* emocional que recebem por parte do líder. Assim, é em situações de falta de motivação e moral e de quebra de confiança ou comunicação, que o líder deve fazer uso das características do estilo relacional.

Em resumo, não é sensato que o líder utilize exhaustivamente e exclusivamente esta tipologia de liderança, uma vez que descuraria excessivamente a necessidade de atenção que as tarefas exigem e a necessidade de corrigir os seus colaboradores com o intuito de melhorar o desempenho, o que poderia ser interpretado como tolerância à mediocridade.

O estilo democrático é um defensor do consenso intra e extra-grupo. Isto significa que se apoia na confiança e no respeito que procura personificar diante dos demais. Ele recorre aturadamente a reuniões onde escuta as ideias, sugestões, opiniões, ou até mesmo reclamações, sobretudo dos colaboradores mais competentes e inteligentes, de forma a conseguir o apoio e a concordância da maioria nas decisões a tomar. O efeito directo é, por norma, positivo.

Este estilo tem maior margem de manobra sobretudo quando o líder se sente pouco seguro em relação ao trilha a seguir e à legitimidade das decisões. O líder procura aqui, mais do que nunca, o chamado *feedback* das suas acções e, em certos casos, tenta antecipar a correcção e adequação do que está prestes a decidir. Para o fazer, necessita de grande abertura de espírito e de uma grande dose de resistência às opiniões diversas e mesmo hostis.

Goleman et all. (2002: p. 92) referem que o estilo democrático assenta as suas bases em três competências de inteligência emocional: o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência. A qualidade natural deste tipo de líder é a capacidade ouvinte, sendo que é também seu apanágio ser um óptimo comunicador e transmissor de ideias. A sua capacidade de gerar harmonia é relevante, pois está atento a conflitos e resolve-os servindo-se da empatia que possui em boa dose.

Os quatro estilos já falados são claramente propulsores de ressonância no seio do grupo, possuindo, respectivamente, caracteres específicos de melhoramento do ambiente de trabalho. Os estilos que seguidamente iremos abordar (pressionador e dirigista) são, também eles promotores de ressonância, mas podem minar os planos de um líder, criando dissonância, se não forem correctamente utilizados. E isto implica usá-los apenas quando é estritamente necessário e em doses correctas.

O estilo pressionador espera constantemente pela excelência dos desempenhos dos seus colaboradores e, sempre que necessário, exemplifica-a ele próprio perante a observação deles. Historicamente, é um estilo muito presente em sectores muito técnicos e exigentes de um grande patamar de especialização. Isto deve-se ao facto de, neste cenário, não ser tão necessária a orientação de topo e de existir auto-suficiência em termos de execução de tarefas. O líder pressiona, marca o passo e espera sempre mais, mesmo quando isso parece não ser possível. É um trabalhador nato e, quando detecta falhas, lança mãos à obra e corrige ele próprio os erros, ficando o factor tarefa sobreposto ao factor humano. Começa aqui a principal desvantagem do uso desmesurado desta tipologia de liderança O empregado, sentindo-se pressionado e

tratado quase como máquina, vê dificultada a sua função de catapulta para objectivos e não vê compreendidas as suas limitações, receios e sentimentos. O resultado é a dissonância.

No senso comum, este estilo é muito apreciado, sobretudo porque gera resultados rápidos e de qualidade, mas esta ideia poderá ser subtilmente enganadora. Daí que o estilo pressionador seja particularmente interessante, essencialmente em situações de início de actividade, nas quais a agressividade é ferramenta indispensável para singrar. Caso contrário, numa utilização exaustiva bloqueia a capacidade de pensamento e, portanto, de inovação.

Em termos de inteligência emocional, o estilo pressionador requer os parâmetros de iniciativa, empatia, autoconsciência e de capacidade de comunicação e colaboração. Funciona bem com o estilo visionário e com o estilo relacional, sobretudo porque estes possuem características que o líder pressionador põe de parte, tais como o sentimento de pertença, o entusiasmo e o espírito de equipa, para não referir outros.

O estilo dirigista tem como máxima a seguinte expressão: "Faça assim porque eu digo». Ele toma as decisões mais complicadas e difíceis e, simultaneamente, as mais impopulares. Se houver discordâncias em relação à sua posição não se coíbe de expressar o seu desagrado e de repreender os prevaricadores com veemência e firmeza. Este tipo de líder deixa frequentemente rastros de terror no ambiente de trabalho, não sendo de admirar que as pessoas sintam receio em fornecer-lhe informações e se vão afastando gradualmente, isto se não forem anteriormente despedidas. Desta caracterização surgiu uma outra designação para o líder dirigista: a de líder coercivo.

A forma de dirigir é ressaltada pela ameaça e pela intimidação. O líder dirigista não faz exames de consciência. Exige obediência imediata às ordens e não explicita as razões que estão na origem dessas ordens. Em vez de delegar poderes e responsabilidades, prefere manter controlo rígido sobre a totalidade das situações. Resumidamente, esta receita é a mais indicada para obter dissonância.

De acordo com as conclusões de Goleman et al. (2002: p. 100) neste campo, este é o estilo menos eficaz na grande maioria dos casos. Justificam os autores que a intimidação que a liderança dirigista imprime, contamina negativamente a qualidade geral do clima emocional dentro da organização, destruindo um dos fundamentais sentimentos do grupo de trabalho: o sentimento de pertença e de contribuição para uma missão partilhada pelo colectivo.

Apesar da dimensão negativa que o envolve, o estilo dirigista pode revestir-se de utilidade se utilizado criteriosamente, por exemplo em caso de crise e de necessidade de mudança urgente. Nestes cenários, para terminar rapidamente com práticas executivas incorrectas ou para obrigar as pessoas a alterar o rumo das suas actuações, é preciso um punho forte e uma voz de comando. Por outro lado, este estilo de liderança revela-se ainda eficaz no relacionamento com empregados de difícil índole, isto é, com pessoas de humor inconstante e pouco tolerante.

Sumariamente, se o líder souber distinguir com clareza os momentos exactos de necessidade e atitude energética e souber quando os abandonar, o estilo dirigista pode ter efeitos positivos e estimulantes.

Baseando-se na teoria de Goleman, Fullan (2003: pp. 40-50) propõe-nos uma tipologia que define seis tipos/estilos de liderança (líder):

Coercivo - o líder exige concordância imediata ("Faça o que eu lhe digo");

Autoritário - o líder mobiliza as pessoas em torno de uma visão ("siga-me");

Paternalista - o líder cria harmonia e constrói laços emocionais ("As pessoas estão sempre primeiro");

Democrático - o líder procura o consenso através da Participação ("O que pensa");

Modelo - o líder estabelece elevados níveis de performance ("faça como eu, já");

Treinador - o líder prepara as pessoas para o futuro ("Tente isto").

Os estilos coercivos e autoritários levam a que a equipa de trabalho se sinta amorfa e oprimida, oferecendo assim resistência evidente. O líder tende a concentrar o exercício de poder na sua pessoa, há autoridade formal, esquecendo a diversidade de pontos de vista. Nestes estilos, os líderes impõem o controlo usando manipulação das estruturas.

Os outros estilos obtêm, regra geral, um impacto positivo na equipa de trabalho e os objectivos são claramente atingidos, também graças ao desempenho da liderança.

De acordo com o autor referido, no estilo democrático liderar é criar um sentido de objectivo moral e direcção. Este líder consegue inspirar a sua equipa e atingir o melhor resultado possível. Com esta actuação dota o seu papel com valores tais como: confiança, decisão, firmeza, integridade, perseverança, entre outros valores morais. De todos os líderes será o que poderá potenciar melhores processos educativos e os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

No que concerne a estilos de liderança também Glanz (2003: pp. 30-55) a define através de três tipos primários de líder que depois se subdividem em tipos secundários. Os tipos primários são:

- dinâmicos - pessoas muito carismáticas, com certo magnetismo, com visão de conjunto, possuem um ego forte e têm facilidade em articular projectos para o futuro. A sua posição é central e a sua imagem perdura no tempo, já que conseguem atrair grandes equipas com as suas ideias dado que conseguem ter um comportamento natural;

- adaptáveis - são pessoas pouco carismáticas e a sua principal característica é adaptarem-se bem às situações, uma vez que não as pretendem mudar. O seu ego não é muito elevado e por isso a sua imagem vai-se desvanecendo no tempo. Parecem agir e pensar de forma carismática, mas essa característica não lhes é natural;

- criativos - são pessoas carismáticas, com muita sensibilidade e imaginação. o seu ego é normal e por isso revelam um comportamento natural. Conseguem apreender o mundo de frente e normalmente possuem talentos artísticos.

Os tipos primários subdividem-se em secundários de tipo agressivo, assertivo e empático.

Os líderes de tipo agressivo possuem uma liderança virada para a dominância, enérgica e poderosa. Quase todos os líderes revelam opiniões muito fortes e regra geral são quezilentos e agressivos sentindo o desejo de domínio e o gosto por situações de comando. São bastante auto-confiantes e determinados.

Os líderes de tipo empático têm uma dominância inata, são oradores hábeis, encorajadores e, regra geral, são bons funcionários. Dão sempre o seu melhor, são protectores e gostam de ajudar os outros preocupando-se com o bem-estar do próximo, exibindo atitudes de afabilidade.

O líder de tipo assertivo situa-se no meio dos dois tipos atrás referidos, não tendo postura tão vincada, embora sejam seguros e auto-confiantes, como o nome indica, são assertivos na maioria das situações.

Os líderes agressivos dinâmicos encontram-se em indivíduos com carisma e controle. São líderes natos em sociedade. Conseguem ser empreendedores, motivados e ao mesmo tempo exercer algum controle sobre os outros, motivando-os em prol do seu objectivo final. São muito exigentes consigo próprios, um pouco obstinados em relação às metas a atingir e com a sua equipa de trabalho, daí que tenham expectativas muito elevadas em relação à dinâmica de grupo. Normalmente, estes líderes estão no centro das actividades e as relações pessoais não são muito importantes para eles. Sentem

dificuldade em admitir o erro e quando as coisas não correm bem tornam-se misteriosos. Como são perspicazes e visionários alcançam facilmente metas, objectivos muito aventureiros e até utópicos. Para estes líderes a equipa é boa se tudo corre bem, caso não funcione como pretende a culpa não é sua. A sua auto-estima é exageradamente elevada.

Os líderes agressivos adaptáveis têm um certo poder oculto e conseguem quase tudo o que pretendem, embora não se saiba muito bem a forma como o conseguem. Embora não sejam carismáticos, conseguem relacionar-se bem e gostam de estar rodeados por pessoas poderosas e com recursos, para que os ajudem a alcançar os seus objectivos. Como refere Glanz (2003, p. 50), "Dentro das organizações, nada poderia ser feito sem o trabalho árduo e a astúcia dos Agressivos Adaptáveis que conquistam a liderança dando o exemplo ". São pessoas que perseguem os seus intentos de forma agressiva, atingindo-os quase sempre, não olhando a meios para atingir os fins pretendidos. Estes líderes são aqueles que normalmente são rotulados de oportunistas, ou seja, revestem-se de uma falsa superficialidade, aproveitando-se das qualidades dos que os rodeiam para «brilhar» com mérito.

Poder-se-ão classificar os líderes assertivos dinâmicos como inconformistas e revolucionários. De entre os dinâmicos são os mais espontâneos, conseguindo ser criadores de mudança social. Conseguem olhar para o panorama que os rodeia, fazer um rápido exame da situação e planear as estratégias com vista à sua melhoria. São criativos e têm uma forma de agir organizada. Este líder lida eficazmente com grandes equipas de trabalho, pois para ele cada indivíduo é uma forma diferente de pensamento e isso pode trazer evolução de situações e superação de problemas. São pessoas positivas, trabalhadoras e ambiciosas, conseguem mobilizar equipas, como refere Glanz (2003, p. 37) "têm um forte sentido de ética; para estas pessoas os fins não justificam os meios". São líderes que ou mobilizam multidões, ou conseguem ameaçar determinados grupos dada a sua objectividade, teimosia e poder de controlo.

Por norma, são excitantes e cativantes mas com alguma dificuldade em admitir o erro.

Os líderes assertivos adaptáveis são do tipo de líder que numa organização escolar poderá não ter muitos simpatizantes, dada a sua organização e até inflexibilidade perante determinadas situações. É prático, embora, não possua grande carisma. Tem competências reconhecidas, pois é muito trabalhador, organizado, eticamente correcto, estável e muito arrumado. Nem sempre a criatividade lhe é presente, bem como a

capacidade de mudança "esforçando-se para atingir o equilíbrio" (Glanz, 2003, p. 56). É idealista e disciplinado e tem como objectivo primordial da sua liderança alcançar organização, estabilidade e ordem. São pessoas que não «brilham» perante a sua equipa de trabalho, nem pretendem qualquer «fairplay»; agem discretamente e trabalham mais na retaguarda, daí a sua postura muito cortes e quase despercebida. Lidam bem com quase todo o tipo de pessoas, só não admitem o ócio, preguiça e a desorganização.

Os líderes assertivos criativos não são pessoas muito dinâmicas ou carismáticas, mas têm uma sensibilidade apurada e grande capacidade de percepção. Quando se integram numa comunidade escolar têm ideias brilhantes e inovadoras, lidando com os problemas de forma criativa e tomando os ambientes muito interessantes. São pessoas expressivas, com espírito livre. Perante as situações conseguem ver o lado positivo. São também pessoas visionárias, com um sentido muito criativo. Como são líderes impulsivos são levados a criar e a inovar as equipas com que trabalham. De todos os líderes focados são os chamados criadores e os concretizadores naturais. Embora com pouca inclinação para gerir ou supervisionar uma organização escolar, sem eles seria uma organização pouco interessante.

Como o nome indica, os líderes empáticos dinâmicos são empáticos e a sua maior qualidade é a amizade que sentem perante o seu semelhante. Possuem carisma, sinceridade, são pessoas confiáveis e o seu humor é muito positivo. Conseguem conquistar os elementos que os rodeiam, sem haver qualquer tipo de dominância ou autoridade. A boa disposição e a forma como agem perante os outros mostra que "são independentes, intuitivos e bons a aproximar as pessoas" (Glanz, 2003, p. 44). Conseguem ter grande capacidade de liderança, sem sentirem necessidade de estabelecer pressão na sua equipa. A sua presença é forte, conseguindo atrair tudo e todos, com a sua segurança e determinação. Altruísta e de fácil relacionamento, nem sempre conseguem levar a «bom porto» as suas decisões, pois, como são sempre um pouco desorganizados e como pretendem ajudar e solucionar tudo, por vezes as situações não são terminadas. Facilmente esquecem os seus problemas em prol do outro, daí que também sejam um alvo fácil ao cansaço, stress e até em casos extremos à depressão.

Os líderes empáticos adaptáveis são do tipo que menos aparece em sociedade. São pessoas nas quais se pode confiar, são afáveis e caridosos, bons cidadãos, confiam na mudança embora por vezes tenham medo dela. Como profissionais são competentes e fiáveis, mas, embora competentes, não têm o mesmo dinamismo, nem a autoridade de

outros tipos de líderes e são desprovidos de agressividade. Para conseguirem uma boa liderança têm que se rodear de equipas que os encorajem e os orientem. Conseguem inspirar confiança pelo facto de terem bom humor, serem leais, inteligentes e apolíticos. Um líder deste tipo consegue estabelecer e comunicar valores fundamentais e consegue levar as equipas a dar o seu melhor, fomentando a ajuda entre os diferentes membros. Dentro de uma organização escolar este tipo de líder constitui a espinha dorsal e o seu envolvimento é parte fundamental do sucesso desta.

Também Costa et all (2000: pp. 16-26) apresenta uma sistematização de três visões de liderança, a que correspondem estilos específicos de comportamento associados ao líder em si e ao processo de influência dos seguidores.

Uma primeira visão, designada por mecanicista, é revestida de automatismos, uma vez que se parte do pressuposto de que o líder, possuidor de certos predicados, exerce a sua acção persuasiva e motivadora que auxilia os outros a atingirem determinados objectivos. Surgem, interligados com este paradigma, três ramificações ou orientações que o autor ilustra com o apoio dos conceitos de líder nato, líder treinado e líder ajustável. A primeira acepção corresponde à ideia de que o líder mais do que se formar, já nasce com características pessoais que lhe permitem desempenhar funções de chefia e direcção - caberia aos responsáveis empresariais e organizacionais identificar e escolher os indivíduos que apresentassem esses caracteres (como exemplo de caracteres, podemos referir o nível de inteligência e a fluência de discurso). Esta abordagem da liderança foi sendo sucessivamente abandonada, dada a aceitação gradual de que a formação e especialização, bem como a aprendizagem em contexto real, são de particular importância para a construção de líderes competentes e eficazes o líder treinado é já uma aproximação aos comportamentos do líder, mas que se reporta à tentativa de "fabricar" heróis organizacionais prontos-a-usar Costa et all (2000: p. 20), inserindo-se no paradigma do "the one best way", isto é, da procura de um padrão de comportamentos eficazes em todas as situações organizacionais. Depressa se caminhou no sentido da contingência, ou seja, na consideração de que não é a situação que se ajusta ao líder, mas o líder que tem que se ajustar à situação. Surge assim o líder ajustável partindo-se da premissa de que a liderança depende fundamentalmente do contexto, não existindo uma padronização dos comportamentos, podendo ser eficaz numa determinada situação e ineficaz noutra totalmente diferente. O "the one best way" dá lugar ao "it all depends". Tudo depende do contexto ambiental, dos materiais e

tecnologias utilizados, do comportamento dos seguidores e outros membros e da diversidade organizacional.

A visão cultural de liderança corresponde à percepção do líder como aquele indivíduo que articula o simbolismo e imagem da organização (a sua missão) com os valores que a regem e a conduzem em toda a sua actividade. Pela primeira vez se fala, aqui, em gerir o sentido da própria organização, enquanto propósito essencial para evitar o desvio quanto aos objectivos primordiais. Costa et al (2000: p. 23), considera mesmo que a explicação nuclear para o sucesso das organizações empresariais é a existência de uma cultura forte e de valores partilhados por todos os seus membros e refere ainda que a única função da liderança é a manipulação da cultura. Neste enquadramento, o líder é apelidado de "profeta" e "encenador".

A terceira e última visão é denominada por ambígua, termo que surgiu como consequência da instabilidade, incerteza e desordem que começaram a instalar-se nas organizações modernas, sempre dependentes da turbulência do mundo exterior e sujeitas a constantes processos de reestruturação. Costa et al (2000: p. 25), coloca em questão a estabilidade emocional do líder, apontando quatro tipologias de ambiguidade: a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito. A liderança aparece então mais dispersa e são revistos alguns aspectos justificadores desta dispersão, tais como a necessidade de inculcar nos outros uma espécie de auto-liderança (participação activa no processo de liderança), a valorização do trabalho de equipa, aqui entendida como unidade relativamente autónoma e concentrada em si mesmo, com características específicas ou mesmo a evidência da importância das lideranças intermédias no funcionamento organizacional. A singularidade da liderança é substituída por uma pluralidade reconhecida.

Segundo alguns autores (Jesuino, 1999; Barreiros, 1996 e Chiavenato, 1999) a liderança pode assumir a seguinte tipologia: autocrática ou autoritária, democrática ou participativa e “laissez-faire”, liberal ou permissiva.

No estilo autoritário ou autocrático (onde tudo está centrado no líder), o líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, à medida que são necessárias para o grupo; o líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho e é dominador e pessoal nos elogios e nas críticas ao trabalho dos subordinados. Assim, o trabalho só se desenvolve na presença física do líder e quando ausente o grupo tende a produzir menos e a expandir os sentimentos recalçados, agredindo-se e tornando-se indisciplinados. Nesta perspectiva, o líder

caracterizava-se por ser demasiado racional e pouco sentimentalista, ou seja mostra como refere Stoner (1985: p 323) "grande preocupação com a produção e com a eficiência, mas pouca preocupação com os empregados". O seu comportamento e atitudes são na defensiva e, por vezes, até ofensivas. As verdades do líder são as únicas valorizadas por si próprio, não se praticando liberdade de fala e de escuta.

Este estilo de liderança caracteriza-se por um líder que determina sempre as tarefas, fixa estratégias e prioridades indicando as fases de actuação, a lembrar muito do que se passa nas Instituições Militares. Assim, todo o tipo de iniciativas e decisões são incondicionalmente tomadas pelo líder em que o grupo não tem qualquer permissão de participação em qualquer das decisões tomadas.

Trata-se de uma liderança forte, inflexível, não admitindo dúvida ou erro. As interacções realizam-se de forma linear e hierárquica, visto que como menciona Rego (1997: p. 93) "tem horror ao debate, entendendo-o mesmo como subversivo". Um líder com este estilo culpa os subordinados pelos fracassos, é tendencialmente normativo, só ele conhece os passos futuros e provoca tensões ao nível das relações. Ele "caracteriza-se fundamentalmente não por procurar persuadir e convencer, como o antagonista, mas por se impor" (ibidem, 1997: p. 93).

Esta liderança acentua frequentemente a autoridade e, depois de decidir, opta entre duas hipóteses: dá ordens sem explicações ou dá algumas explicações para convencer os outros a aceitar a sua decisão com ele. Este líder exige que todos "remem" para o mesmo lado, que leiam da mesma maneira, não podendo haver segundas interpretações. Seguindo legalmente as ordens do líder a liderança autocrática não ajuda o grupo a crescer. Assim o líder tem um comportamento directivo e monopolizador, pois a participação dos outros está reduzida ao mínimo.

Neste estilo, realizam-se minuciosamente os processos e fases de realização, de modo a que a direcção futura da actividade permaneça incerta nas atitudes a tornar, é responsável pelos escassos níveis de participação e de prazer na execução das tarefas.

Para o estilo democrático ou participativo as directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, tendo o líder a função de estimular e aconselhar quando solicitado. O grupo decide sobre a divisão das tarefas e cada membro do grupo tem um certo grau de liberdade. O líder procura ser um membro igual aos outros do grupo, não se encarregando muito de tarefas. O líder é objectivo e quando critica e elogia, fá-lo de forma factual. Assim, promove um clima grupal positivo e desenvolve um ritmo de trabalho progressivo e seguro, mesmo na ausência do líder. Há comunicação

espontânea, franca e cordial, com respeito pelos direitos e deveres, ou seja, respeita-se a diferença. Este tipo de liderança promove um menor número de comportamentos agressivos e uma maior resistência à desintegração do grupo. Regra geral, e como menciona Stoner (1985: p.323) na liderança democrática há "uma grande preocupação com a produção e com o moral e a satisfação dos empregados".

Em consequência, um estilo de liderança democrática favorece a cooperação, a autonomia e a interacção entre as pessoas; os membros constituintes trabalham em grupo, dando-se muita importância ao crescimento e envolvimento de todos. Numa primeira análise constata-se que a liderança democrática está em oposição de princípios à liderança autoritária, como advoga Bothwell (1991: p. 299) "o estilo democrático encoraja os subordinados a comunicarem abertamente, a participarem na tomada de decisões e a trabalharem em cooperação", em oposição de princípios à liderança autoritária.

As funções de liderança são participadas por todos, daí que a responsabilidade seja de todos e delegada pelos vários membros do grupo, de acordo com a experiência e competência de cada um. As decisões são tomadas em conjunto, chegando-se a um consenso depois de serem discutidas e negociadas. Esta forma de estar exige uma constante preocupação em elevar o grau de relações interpessoais.

O líder, como indaga Aguiar (1986: p. 175) "tem a difícil tarefa de possibilitar aos membros do grupo a satisfação de outras necessidades, uma vez que a autonomia individual, necessidade básica, é de certo modo frustrada na vida grupal". Contudo, o líder procura ser um membro normal do grupo, confundindo-se muitas vezes com os outros elementos e os membros do grupo têm a liberdade de escolher com quem trabalhar. Pauta a sua actuação pelo encorajamento e facilita a participação das outras pessoas numa perspectiva de apoio mútuo, com um posicionamento de que todas as directrizes são objecto de debate e discussão.

Quando há necessidade de aconselhamento técnico, o líder sugere duas ou mais alternativas para o grupo escolher; sugere decisões e está disposto a alterá-las, havendo uma evidente flexibilidade na adequação, negociação, operacionalização da autonomia e estimulação da informação. Quando crítica, o líder fundamenta a crítica limitando-se a factos.

Este líder depende fundamentalmente da cooperação, inspirando entusiasmo e transformando o trabalho em prazer. No dia a dia sente-se satisfeito com o trabalho que desenvolve, transmitindo esse sentimento aos restantes membros do grupo.

Na prática, o mesmo líder pode adoptar diferentes estilos, consoante as necessidades, motivos e contexto situacional. Assim, e de acordo com o que refere Chiavenato (1999: p. 100), "cada tipo de situação requer um tipo de liderança para se alcançar eficácia dos subordinados".

No estilo "laissez-faire", liberal ou permissivo existe uma quase ausência de liderança pois o líder abdica deste seu papel. Este tipo de liderança pode criar uma certa apatia geral, pelo facto do líder não conseguir conquistar o grupo dada a inconstância, opiniões vagas e pouco esclarecedoras. Há dificuldade de compreender as situações problemáticas e organizá-las de forma coerente de modo a atingir os objectivos. Ainda que surjam ideias empreendedoras ou inteligentes, são desajustadas às situações. Relativamente a esta liderança Barreiros (1996) advoga que assume as seguintes consequências: a produção não é satisfatória, embora o grupo tenha uma actividade intensa; as tarefas desenvolvem-se ao acaso com oscilações e perde-se muito tempo com discussões; há um certo individualismo agressivo e pouco respeito pelo líder.

Em consequência, o líder exerce um fraco poder de influência e controlo sobre os restantes membros do grupo. A sua participação é mínima; num debate apresenta materiais variados, deixando claro que fornecerá informações se e quando solicitados. Faz comentários espontâneos e irregulares sobre as actividades do grupo, sem nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. Normalmente, o líder elabora as tarefas ao acaso, perdendo-se muito tempo em discussões pessoais. Face à sua insegurança o líder vai deixar a escolha dos comportamentos e as tarefas a executar totalmente ao critério do grupo. Constituindo uma forma de trabalhar incontrolada, esta conduz frequentemente a experiências insatisfatórias. Normalmente, a apresentação do trabalho é confusa, sem um fio condutor ou ponto de partida preciso.

A evolução para este estilo de liderança poderá ter ocorrido a partir do estilo democrático, uma vez que se procurou liberalizar tanto que, possivelmente por força da falta de características pessoais de liderança, poderão ter divergido certos líderes com estilo democrático para um estilo "laissez-faire". O mesmo se poderia dizer da evolução de um estilo de liderança autoritário para um estilo "laissez-faire" talvez esta evolução seja menos provável que a anterior, mas talvez seja uma hipótese a considerar. Quais seriam as consequências que daí poderiam advir para a organização? Em contexto escolar sabemos que o factor humano é fundamental. Face à total autonomia que é dada aos seus seguidores e não se criando qualquer tipo de estrutura ou de direcção, Bothwell (1991: p. 299) questiona -se "não será este um estilo de não liderança?".

Outros autores apresentam outras propostas sobre tipos e estilos de classificação de lideranças e de líderes.

No início dos anos oitenta, o estudo de liderança marcou uma viragem, em que foi estabelecida a diferença entre liderança transaccional e transformacional.

A liderança transaccional assenta em mecanismos de negociação, troca recompensa e punição. Assim, as relações que se estabelecem entre as pessoas (líder - seguidores) são meramente contratuais. O líder transaccional é apresentado como aquele que dirige. Esta liderança é baseada na troca. O líder clarifica o que o seguidor deve fazer para ser recompensado pelo esforço, tais como:

1. As recompensas podem ser materiais ou psicológicas;
2. Não implica qualquer transformação de ideais ou de valores;
3. Os prémios são atributos mediante o grau de cumprimento dos níveis de desempenho pretendidos;
4. O responsável deve procurar perceber quais são as necessidades dos colaboradores para assim poder ajustar as consequências positivas ao que é valorizado;
5. Cria as melhores condições para alcançar os padrões de rendimento definidos;
6. O líder só actua quando as coisas correm mal ou se distanciam do esperado;
7. As acções ocorrem através de uma atitude de procura e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção activa);
8. O responsável pode assumir uma postura mais reservada, que só toma medidas de resolução dos problemas quando estes efectivamente ocorrem (intervenção passiva).

A liderança transformacional insere-se mais no contexto de mudança com que estamos a ser confrontados no mundo actual e conseqüentemente nas organizações educativas.

A liderança transformacional ou transformadora origina organizações educativas com culturas fortes, princípios definidos, equipas motivadas, partilha de objectivos

comuns, climas de compromisso e responsabilização, participação colectiva nos projectos, sentimento de "comunidade educativa" e empenho na mudança. Assim, e como menciona Revez (2004: p. 136) "a liderança transformacional ou de transformação é a que possui como pedra basilar da sua dinâmica a motivação dos seus seguidores, para que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder".

Para Rego (2002: p. 180) o líder transformacional

"articula uma visão, proporciona um modelo apropriado de comportamento, fomenta a aceitação dos objetivos do grupo/organização, deposita elevadas expectativas de desempenho nos seus colaboradores, concede apoio individualizado, estimula intelectualmente os colaboradores".

Rego (1997: p. 46) refere-se ainda à liderança transformacional como

"exercida por indivíduos que produzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos, deixando marcas indeléveis"

colocando a ênfase nas características individuais do líder adianta que "os líderes transformacionais procuram nas características individuais do líder adianta que

"os líderes transformacionais procuram elevar as consciências dos seguidores apelando a ideais elevados e valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo - e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio" (ibidem).

Este autor faz referência a determinados traços do líder, que o podem fazer considerar como carismático; refere citando Bass (1985) que o carisma do líder é um ingrediente necessário e fundamental da liderança transformacional, mas só por si não suficiente.

Se este estilo de liderança se aplica às organizações em geral, pode e deve ser aplicado às escolas. Como refere Sanches (1996: p. 21)

"impõe-se assumir como prioridade introduzir e apoiar as inovações nas escolas, alterar rotinas organizacionais convencionais, reinventar a liderança educativa, na originalidade própria de cada escola, e que facilite o trilhar de caminhos educacionais imaginativos".

e

“liderar uma escola como comunidade, significa pensá-la como conjunto de pessoas que partilham valores, princípios, interpretações das situações e os significados que atribuem às suas condutas" (ibidem, p. 26).

Nesta linha de pensamentos "os líderes transformadores actuam em três dimensões fundamentais: liderança global, intervenção na comunidade e visão de futuro" (ibidem, p. 25).

A acção deste líder tem efeitos ao nível da crítica e da transformação das estruturas organizacionais de escola, das interacções entre os actores e da criação de um sentido de comunidade escolar. Neste contexto o líder reconhece e valoriza as interacções e inter-relações entre os vários actores da comunidade educativa; pois a eficiência da escola depende da integração/adesão de todas as partes. Centra a acção dos objectivos nos resultados esperados, reconhecendo que os recursos condicionam a acção. Distribui poder e responsabilidade, desenvolvendo o processo de reforço de auto-estima pessoal e organizacional; está sempre disponível para evoluir e aberto à mudança.

Podemos então sintetizar algumas características desta liderança

1. Os processos de motivação são fundamentados num apelo a valores morais e ideais superiores que vão além dos interesses de cada um.
2. Ao líder é atribuída uma capacidade para formular e articular uma determinada "visão" para a organização, que é reconhecida por todos como merecedora de confiança e apoio.
3. Tipos de relações - consegue-se ir mais além da mera satisfação das necessidades individuais, construindo-se um sentimento de identidade comum que é baseado num propósito ou ideal colectivo.

4. Ligação entre líder e liderados - é possível observar, na interacção, sentimentos de comprometimento e ajuda mútua, que saem mais "resistentes" às pressões e problemas existentes na organização.
5. Processo de "transformar" os colaboradores, no sentido de desenvolver a capacidade de eles próprios determinarem o seu modo de agir. Caso seja necessário, estarão em condições de assumir algumas responsabilidades do líder.

Existem quatro características básicas para se ser um líder transformacional:

1. Carisma (influência idealizada – atributos e comportamentos);
2. Motivação baseada na inspiração (motivação inspiradora);
3. Estímulo intelectual (estimulação intelectual);
4. Consideração do indivíduo (individualizada).

Esta liderança transformacional engloba 4 dimensões/factores importantes:

1. influência idealizada – atributos e comportamentos.
2. motivação inspiradora.
3. estimulação intelectual.
4. consideração individualizada.

1 - Influência idealizada – atributos e comportamentos

- Nível mais elevado de liderança transformacional;
- O líder é o responsável e é percebido como um modelo a seguir;
- Existe uma grande admiração / respeito / confiança, relativamente à sua figura;
- Grande identificação entre os membros do grupo e o líder;
- Líder é descrito como uma pessoa dotada de capacidades extraordinárias, bastante persistente e determinado no seu trabalho;
- Os ideais são assumidos e entendidos como o melhor e o mais correcto para todos.

2 - **Motivação inspiradora**

- Capacidade do líder fornecer um significado e incutir o desafio nas tarefas a efectuar, de modo a motivar e a inspirar os elementos do grupo;
- Actua como um motivo de comportamento e instala o optimismo;
- Promove o espírito de equipa, o entusiasmo, o optimismo nas capacidades de todos para ultrapassarem as dificuldades;
- Quem chefia tem de ser percebido como uma pessoa obstinada, enérgica e com capacidade de iniciativa;
- Manifesta grande confiança quanto à possibilidade do grupo ter um futuro melhor.

3 - **Estimulação intelectual**

- Promove um ambiente intelectual estimulante;
- Fomenta o pensamento criativo e inovador;
- O responsável procura incentivar os outros a serem inovadores e criativos no trabalho;
- Questiona os princípios adaptados;
- Reformula os problemas existentes;
- Faz novas sugestões sobre a realização das tarefas;
- Promove a originalidade como um valor importante;
- Reage com naturalidade ao surgimento de propostas diferentes das suas.

4 - **Consideração individualizada**

- O líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento de cada seguidor: apoia, encoraja e treina. Desenvolve o seu potencial, dá-lhes feedback e delega-lhes responsabilidades;
- As interacções com os seguidores são personalizadas;
- Delegam tarefas como forma de desenvolver os liderados;

- Preocupação com as necessidades de realização pessoal e profissional dos colaboradores;
- Promove um ambiente onde existem oportunidades para o desenvolvimento dos outros;
- Reconhece e aceita as diferenças individuais (desejos e necessidades);
- Aceitação de individualidade - adoção de comportamentos específicos às características de cada um;
- Maior autonomia para os que evidenciam conhecimentos e / ou experiências sobre a execução de tarefas;
- Fornece encorajamentos e indicações aos que iniciam determinada função;
- Comunicação aberta com todos e vontade de delegar tarefas.

No desenvolvimento da teoria da liderança transformacional surge a liderança carismática.

Consultando o dicionário podemos observar que carisma é "uma expressão para designar dons especiais de Deus que aperfeiçoam as faculdades humanas de um indivíduo (dom de línguas, profecias, curas, evangelização) em proveito da comunidade religiosa". A influência do líder sobre os colaboradores, não pode ser baseada na tradição nem na autoridade com que se está revestido, mas sim nas apreensões de que está dotado de extraordinários talentos.

Cabe-nos fazer uma breve reflexão sobre algumas noções desta temática, pois desde que o termo “carisma” foi incluído na literatura da liderança organizacional tem suscitado questões e controvérsia. Contudo, há uma certa convergência em torno de uma concepção relacional como refere Rego (1997: p. 364): "O carisma aparece como um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores".

Teixeira (1998: p. 140) diz-nos que alguns autores consideram que "recentemente tem havido uma certa repescagem da teoria ds; traços ou do perfil do líder, enfatizando o carisma".

De acordo com Bass "o carisma é um ingrediente necessário (e mesmo o mais importante) da liderança transformacional, mas não é suficiente, por si só, para conferir características transformacionais a um líder" (in Rego, 1997, p. 394). Para o autor, um

líder carismático pode não ser transformacional, mas todos os líderes transformacionais têm um comportamento carismático.

Como já referimos atrás, a liderança transformacional, assenta na capacidade do líder em transformar os seus seguidores, fazendo com que estes se sintam motivados a fazer sempre mais em prol da organização / equipa. É neste sentido que o autor integra a componente carismática no seu modelo de liderança transformacional. Um líder carismático é aquele que apresenta características de natureza sócio-afectiva, que inspira nos seus colaboradores (liderados) sentimentos de lealdade e devoção, é aquele líder que ultrapassa os meros interesses pessoais. A organização é sempre posicionada em primeiro lugar. (No entanto, convém lembrar que o autor adoptou a expressão *Influência Idealizada* por oposição ao conceito “carisma” por considerar que o líder pode usar o seu carisma para o seu próprio interesse, falhando na vontade de desenvolver os seus colaboradores

Achamos pertinente falar dentro desta abordagem do lado escuro do carisma, expressão utilizada por Rego (1997: p. 387), apresentando de seguida as diferenças entre os líderes carismáticos negativos e positivos com base nos valores e personalidade.

Líderes carismáticos e os seus Aspectos Negativos:

- Fazem com que os seguidores acreditem neles (na pessoa do líder);
- Valorizam a identificação pessoal;
- Tomam decisões para se autoglorificarem e manterem o poder;
- Procuram dominar e subjugar seguidores;
- Servem-se dos seguidores para obter ganhos pessoais;
- Centralizam as decisões mais importantes;
- Manipulam os seguidores através de recompensas e punições;
- Limitam a circulação de informação para garantir a sua imagem de infalibilidade.

Líderes carismáticos e os seus Aspectos Positivos:

- Levam os seguidores a acreditarem em ideais;

- Valorizam a interiorização de valores;
- Tomam decisões em prol do bom funcionamento da organização;
- Orientam o empenhamento dos seguidores para a organização;
- Enfatizam o sentido de missão colectiva;
- Delegam a autoridade;
- Incentivam os comportamentos que promovam os objectivos da organização;
- Partilham informação.

Pelo que acabamos de apresentar, constatamos que os líderes carismáticos positivos se aproximam dos líderes transformacionais, os quais estão motivados a ir além dos seus interesses pessoais em benefício da organização/grupo: lutam por uma causa, um ideal, têm uma missão a cumprir.

Rego (1997: p. 364) afirma que

"Os termos liderança carismática e liderança transformacional referem-se ao processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças nas atitudes e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com os objectivos e missão da organização".

Na opinião de Donnelly et all (2000: p. 358) "os seguidores são atraídos pelo magnetismo do líder, pela sua graça divina, poderes e excepcional capacidade de enfrentar as crises". Em síntese, "a abordagem transformacional põe a ênfase na noção mística de carisma e na forma como o carisma influencia os seguidores" (ibidem.: p. 359).

Concordamos que os líderes das escolas deverão deixar seduzir-se pela mudança, transformando-a num desafio. Concordamos que muito importante "será a capacidade de todos quantos ocupam posições de gestão e liderança dedicarem especial carinho e atenção ao seu próprio desenvolvimento e mudança" (Whitaker, 2000: p. 168). Adianta este autor que "o sucesso na liderança dependerá igualmente do reconhecimento de que os objectivos organizacionais são efémeros, meras etapas funcionais num percurso bem mais longo" (ibidem, p. 169).

Inserir-se nesta concepção de liderança transformacional a opinião de que, como referem Formosinho e Machado (2000: p. 128)

"é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e conheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros".

O líder transformacional poderá actuar de forma marcante na satisfação sentida na escola no seu todo como mencionam Formosinho e Machado (2000: p. 130-131)

"num clima onde se abre espaço para a linguagem de harmonia e de consenso, a realidade amacia, o ambiente escolar tende a tornar-se mais familiar, sobressai a camaradagem dos professores, os órgãos de gestão intermédia abrem-se para o (efectivo) trabalho em equipa as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas podem ser perspectivados como desafios a vencer pela acção conjugada".

Por isso, nas escolas a liderança transformacional interliga-se, para estes autores, com a liderança participatória. Mas acrescentam-lhe uma necessidade de "visão" e "acção" estratégicas com vista.

No entanto Nóvoa (1992: p. 26) apela para o seguinte:

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”.

De acordo com o autor parece-nos não haver muitas dúvidas de que uma escola de qualidade depende uma liderança forte e democrática que, entre outras características, estimule a participação empenhada de todos os actores da comunidade escolar, trabalhando sempre com o objectivo do sucesso da organização e consequentemente dos alunos.

Para conclusão desta análise e pelas leituras efectuadas não haverá uma receita própria para um estilo ideal de liderança; cada escola é um caso e da autonomia

decretada à autonomia construída vai um passo de gigante. Necessitamos acima de tudo de encorajar hábitos de flexibilidade, de aprendizagem contínua de receptividade e aceitação da mudança como algo natural e se possível, transformá-la numa oportunidade.

O líder deve reportar-se a uma estratégia e precisa de ter uma compreensão clara aonde querem que a sua escola chegue. Esta visão estabelecerá a linha básica de tudo o que espera realizar, garantindo que a sua escola permaneça no caminho que ele escolheu. O líder precisa de desenvolver os meios para chegar aos fins que planeou. Esta é a sua missão.

4. Liderança em Contexto Escolar

“É absolutamente impossível que a sociedade seja perfeita sem um líder que possa regulamentar as acções dos indivíduos.”

Moisés Maiomónides

O desenvolvimento é o objectivo central da escola, tanto do ponto de vista da formação dos alunos, como dos profissionais que a constituem. Esta ideia de desenvolvimento encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer daquilo em que a pessoa se vai tomando; concepção válida para todos que habitam o *ethos* escolar, membros de uma comunidade escolar.

Perante os cenários de incerteza, ambiguidade e de desconexão em que mergulham actualmente as organizações escolares modernas, ganham relevância e importância os papéis desenvolvidos pelas suas lideranças.

Como diz Lima (1992: p.39-43), o facto de lidar no seio desta complexa e peculiar organização que é a escola e, em simultâneo, com problemas de natureza tão diferente como a necessidade em manter a estrutura e a organização minimamente coesa, com outros elementos de natureza mais simbólica, como o estabelecimento da direcção para onde caminha a organização, definir alinhamentos, motivar e inspirar as pessoas quanto ao futuro da organização, exige um perfil de líder muito próximo do super-homem. A necessidade em lidar com estas duas dimensões presentes na escola - uma racional e outra de natureza contrária e informal, impõem a valorização de duas dimensões para um líder (*lato sensu*), que conduzem a tipos bem precisos e distintos de acção sobre a organização: uma acção de líder e outra de gestor. Salienta-se como ponto de partida, a necessidade que as organizações têm, em geral, dos dois tipos de acção.

Por influência dos movimentos de contestação social, nas décadas de 60 e 70, opera-se uma viragem profunda. Segundo as críticas da escola, a governação das escolas devia ser eminentemente pedagógica. Isto significa que, para as escolas cumprirem com eficácia as suas finalidades, elas não deviam ser governadas como organizações burocráticas ou à semelhança das empresas com mais sucesso. Com efeito era

impossível ignorar as responsabilidades pedagógicas. A vida pedagógica das escolas complexificou-se, alargando os papéis dos líderes escolares à gestão dos novos programas, ao desenvolvimento e gestão curricular, ao apoio regular e directo aos Professores, ao desenvolvimento dos programas de formação contínua, e as novas formas de interacção administrativa com o sistema educativo do Estado.

Nos anos 80 há como que uma crise da liderança e crise da educação resultante de uma confiança social diminuída nas organizações escolares.

Neste contexto, os líderes começam a ser olhados como agentes da mudança e a ser responsáveis pelo sucesso dos novos programas educacionais, da qualidade da escola, avaliada em termos das percepções dos professores e dos alunos e do rendimento escolar destes.

Surgem, assim perspectivas de liderança em concordância e coerência com o movimento triunfante das escolas eficazes e excelentes nos EUA. Conceptualiza-se a liderança segundo a tese de que uma liderança administrativa forte tem de estar ligada à eficácia das escolas, entendendo-se esta como resultado da aplicação de novos métodos instrucionais.

A visão cultural ganha desenvolvimento na década de 80 vindo como referente teórico a perspectiva da cultura organizacional. O líder é entendido como alguém que é gestor de sentido, definindo a realidade organizacional através da articulação entre a visão da organização e os valores que a sustentam.

A liderança em contexto escolar não é nada fácil ou seja, liderar uma escola não é tarefa fácil, por isso "as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais" (Sergiovanni. 2004: p. 172). O líder terá que desempenhar um papel complexo e difícil mas extremamente importante uma vez que "coordena e gere o que é comum aos três intervenientes mais importantes na escola: os pais, a administração e os professores", (Alvarez, 1995: p. 49).

Isto é, terá de estar atento aos vários actores que incorporam a organização escolar, tendo em linha de conta que a finalidade da mesma é formar pessoas, mas também partilhar poderes para democratizar a escola, tanto a nível interno através dos assistentes operacionais, alunos e professores como a nível externo com pais e outros parceiros sociais.

A liderança no contexto escolar é, simultaneamente e segundo Costa et al (2000: p. 27), um meio e um objecto da acção pedagógica. Daí chamar-se liderança educativa e pedagógica. Esta expressão, que também aparece noutros estudos, é

utilizada para definir uma liderança participativa, colaborativa e emancipatória, contrariando a apologia mecanicista e hierárquica que não faz qualquer sentido no cenário educativo.

Na escola pública, o líder de topo, denominado em Portugal por Director, tem preocupações pedagógicas e administrativas, sendo difícil definir em qual destas duas dimensões ocupa a maior parte do seu tempo. Por isso mesmo, a sua acção não é fácil. Atentemos nas considerações de Costa et al (2000: p. 29) sobre as características da liderança escolar:

Liderança dispersa: a liderança perpassa diversos níveis da organização escolar, bem conhecidos dos intervenientes: departamentos, turmas, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma, Conselho Geral, Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), biblioteca, cantina, etc.. Esta diversidade de níveis e a sua estrutura dispersa, faz com que se fale de líderes em vez de líder, ou seja, existe um líder de topo (já referido) e um conjunto de lideranças intermédias, cada uma delas activa na definição e organização dos processos.

Relatividade da liderança: a liderança é ambígua relativamente à compreensão dos estilos ou dos processos em diferentes culturas, países e situações geográficas onde ocorre. Por exemplo, o autoritarismo é seguido e fortemente apoiado em certas regiões do globo e criticado e recusado noutras.

Liderança e democracia escolar: a escola é um espaço democrático por excelência, onde pautam a equidade, a justiça, a igualdade e a autonomia, sendo que a liderança escolar deve implicar a participação de todos em decisões colectivas, revestindo-se de uma dimensão emancipatória e facilitadora.

Liderança e colegialidade docente: se a liderança se desenrola com o fenómeno da colegialidade e do trabalho em equipa entre professores, ela deve ser solidária, respeitadora e colaborativa.

Liderança enquanto saber especializado (que se aprende): as competências de liderança aprendem-se, ao invés de nascerem já com o indivíduo.

Distinção entre liderança e gestão: liderança e gestão não são conceitos sinónimos.

A liderança em contexto escolar é também um tipo de liderança claramente marcado pela ética. Se a função da escola é pedagógica e educativa, a liderança não pode fugir à regra e tem que servir de exemplo e de motivação para actuar de forma eticamente aceitável.

Na Escola actual qualquer líder é visto como um impulsionador que tem de estar atento à conjuntura exterior, e ser perspicaz na definição das prioridades, revelando-se capaz de conduzir e orientar a estrutura organizacional para o sucesso e modernização. Esta é uma visão empresarial que não deixa de exercer influência na educação.

Os problemas/exigências da sociedade actual reflectem-se forçosamente nas organizações educativas, e por isso mesmo é preciso repensar papéis e funções, como refere Fullan (2003: p. 137)

"Uma das principais conclusões que tirei foi que os requisitos das sociedades do conhecimento aproximam, mais do que nunca, a educação e a liderança empresarial. As empresas precisam de almas e as escolas precisam de mentes (e vice-versa) e tudo isto tem por finalidade a sobrevivência da sociedade do conhecimento - a sustentabilidade assim o exige".

Pretende-se que a escola adquira a sua identidade própria e construa o seu próprio "caminho" no quadro de autonomia definido pelos diplomas legais. Nesta linha de pensamento, a escola é capaz de operacionalizar a mudança e desempenhar um papel fundamental no âmbito das políticas educativas.

A liderança, através do seu líder, deve ser capaz de mobilizar, de gerar confiança e promover a implicação dos pares em todas as dimensões do processo pedagógico - nos aspectos organizacionais e administrativos, que não podem ser dissociados das funções pedagógicas.

Os líderes têm de acreditar no que se propõem fazer. Através da promoção do trabalho de equipa, da distribuição de poderes, da capacidade de integrar o outro na sua função, a actividade/actuação dos líderes é fundamental na vivência do quotidiano escolar. Assim Fullan (2003: p. 13) menciona que:

"Cada líder, seja ele o Presidente do Conselho de Administração de uma multinacional ou o Director de uma escola, pode tomar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quanto com ele(a) trabalham."

Também Alves (2003. p. 12) afirma que "o que distingue o verdadeiro líder é a sua capacidade para gerar autonomias, para promover a emancipação, para fazer dos outros também líderes".

Neves (2001: p 377) explica que "liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos".

Bolívar (2003: p 256) define liderança "como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências [...], em função de tarefas e projectos comuns".

Bothwell (1991: p.16-29) refere que "um líder é todo aquele que tem seguidores" (...) "líder (é aquele que) possui uma visão do que deve ser feito. Fala com eloquência dessa visão. Traça o rumo e define o rumo dos subordinados".

Rego (1997: p.15) diz-nos que "a liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois pólos: líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia - não há liderança". Se a actuação do líder é fundamental para o sucesso da organização, não menos importante são os seguidores e as relações entre ambos, bem como as circunstâncias ambientais que estão fora do controlo dos líderes e liderados.

Podemos dizer que a liderança se assume como um dos pilares de qualquer organização bem sucedida.

Alves (2003: p. 25) recorda-nos que "não há uma, mas várias lideranças que possuem características e produzem efeitos diferentes". A liderança, pelas suas particularidades, faz a diferença na organização escolar. Portanto, são muitos os autores que reclamam uma abordagem diferente e particular para a organização escolar e salientam a importância da actuação e características do líder. Alves (2003: p. 25) aponta algumas particularidades de um bom líder:

"A capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e a clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal".

O Director de escola eficaz deve responsabilizar-se por introduzir as condições facilitadoras da mudança. No aspecto pedagógico empenha-se na mudança dos métodos de aprendizagem, no modo como os professores ensinam.

Como afirma Azevedo (2003: p. 83)

"a um director de uma escola deve exigir-se que, além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja permanentemente preocupado (e ocupado) a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade de educação. Este gestor e líder tem de saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente".

Isto é a capacidade de fazer com que os outros alterem o seu modo de trabalhar, se for necessário, para ir de encontro ao que o líder propõe como melhor solução para determinado problema ou construção e desenvolvimento de projectos comuns.

Perece-nos então que, como refere Carvalho et al (1999: p. 25)

“uma administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional e à natureza política da educação”.

Podemos afirmar que o líder escolar torna-se líder dos professores, na medida em que lhe é exigido que tenha uma intervenção directa na melhoria das práticas pedagógicas dos professores e na liderança de equipas de professores na mudança da escola.

No entanto, na definição do conceito de eficácia escolar há aspectos do trabalho pedagógico que não são tidos em conta, nomeadamente, a aquisição de hábitos e atitudes dos alunos, as dimensões da motivação e da criatividade; que poderão denotar ainda a presença constante do paradigma da racionalidade técnica através do controlo, a eficiência, a previsibilidade e a objectividade.

Chegamos à conclusão que é necessário uma liderança especial para uma organização peculiar que é a escola. Se a escola é uma organização especial e peculiar e

como tal, a sua primeira preocupação deve assentar na gestão do recurso mais importante que possui, que são as pessoas – é uma organização que trabalha com pessoas e para pessoas.

Muitos são os autores que defendem que a escola é uma organização com uma especificidade muito própria e portanto exige também uma liderança especial. Esta tem que ser educativa e pedagógica, ética e moral. Só será possível falar de uma liderança se as suas decisões são decisões éticas.

Sergiovanni (2004: pp. 12-13) menciona que

"Uma teoria para a organização escolar deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência [...] levar as pessoas a reagir a nível profundo em vez de a nível mais superficial [...] deve permitir tomar decisões sobre a organização escolar, plano de estudos e vida da sala de aula que reflectam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem [...] deve empenhar-se em transformar a escola de tal forma que esta se tome num centro de investigação, [...] deve encorajar os presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos a gerirem-se a si próprios, a aceitar responsabilidade pelo que fazem e a ter um sentido de obrigação e compromisso por fazer o que está certo".

Bass (1985: p. 48) considera, ainda, que a autenticidade e o comportamento ético estão intimamente associados à liderança transformacional.

Muitos estudiosos têm demonstrado quão importante é o papel da liderança para o sucesso da organização escolar.

Bolívar (2003: p. 256) afirma que

"na realidade de uma escola não há dúvida que a sua estrutura e dinamização, dependem, habitualmente, da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança (e não apenas de gestão administrativa)".

Uma liderança activa, dinâmica e empenhada é a âncora para o funcionamento e melhoria de uma escola e para o sucesso dos seus alunos. Azevedo (2003: p. 73) diz-nos que "a maioria dos estudos sobre o funcionamento das escolas assinalam que uma boa

equipa de direcção, firme e propositiva, é um dos factores associados com a qualidade da instituição educativa". Assim, e lembrando Sergiovanni (2004: pp. 12-13), cabe ao líder ser o primeiro seguidor da missão empenhada na melhoria da escola, procurando concentrar motivações e intenções em volta do *mundo-da-vida* (expressão utilizada pelo autor para designar todas as organizações da sociedade) da escola que inclui a sua cultura, as suas crenças, os seus objectivos, os seus rituais, as suas tradições, originando a personalidade da escola. Quando a escola se deixa ultrapassar pelo olhar mais burocrático e empresarial do *mundo-dos-sistemas* (expressão que significa as normas, teorias e regulamentos de cada organização) vai perdendo a sua identidade. Esta é uma das particularidades da liderança escolar, que não pode transformar a escola numa mera empresa.

Formosinho e Machado (2000: p. 130) referem que a escola precisa de um "líder aberto", um líder que "suscita a participação, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta". Estes aspectos são fundamentais para a melhoria da organização escolar.

Costa et al (2000: pp. 27-28) salientam que a liderança nas organizações educativas deve ser "objecto de acção pedagógica" e possuir algumas características específicas e distintivas: "educativa e pedagógica [...] participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade, e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais".

Sobre esta temática, diz-nos, ainda, Azevedo (1996: p. 189) que:

"estas organizações, pela sua importância social, pela sua dispersão ao longo do território, pela sua complexidade social e pelo seu contributo central para a qualidade global do sistema educativo, têm de ser geridas de modo socialmente participado, inteligente e eficiente".

Como conclusão acrescentaríamos o que menciona Sergiovanni (2004: p. 173):

"as escolas são locais onde as crianças e jovens lutam por atingir desenvolvimento e crescimento necessários, um conhecimento intelectual, competências, práticas, hábitos mentais e traços de carácter

personalidade que os preparem para uma vida de liderança aprendizagem".

Ou seja é neste espaço, a escola, que se começam já a preparar os futuros líderes que hão-de integrar as diferentes organizações, daí a grande importância de terem como referência um bom líder na organização escolar que frequentam.

5. Liderança *Versus* Gestão

A palavra liderar vem do inglês, *to lead*, que significa "conduzir, dirigir, guiar, comandar, persuadir, encaminhar, encabeçar, capitanear, atravessar". O registro dessa palavra está datado em 825 d.C., os diversos conceitos a ela ligados relacionam-se com os da latim, *ducere*, que significa conduzir (no português - duzir, precedido de prefixos), cujo conjunto semântico influenciou as derivações de *to lead*. Em 1300, documentou-se *leader*, "condutor, guiador, capitaneador", como aquele que exerce a função de conduzir, guiar. Também nessa época surge *leading*, substantivo de *to lead*, traduzido por "ação de conduzir", *Leadership*, em 1834, emerge como "dignidade, função ou posição de guia, de condutor, de chefe" (Mirador Internacional, 1987).

Na segunda metade do século XIX, a língua portuguesa incorpora o vocábulo *lead* e seus derivados. No início do século, por volta das décadas de 30 e 40, o radical foi integrado na morfologia, adaptando-se o termo para a língua portuguesa: líder, liderança, liderar. Várias outras línguas incorporam *lead* e alguns dos seus derivados ao seu vocabulário, sempre preservando o seu significado.

A relação mútua entre líder e liderados, entre o indivíduo e o grupo, baseada em aquiescências e não em coerção. Do acto de emitir uma ordem e esperar que ela seja cumprida, há um tortuoso caminho para se entender como a liderança se legitima e quanto exercício de poder ela exige. Faz-se necessária, então, uma apreciação sociológica e psicológica das variáveis envolvidas para tal entendimento.

Podemos considerar a liderança resultante de um interacção entre a personalidade e a situação social. São diversos os factores que influenciam no processo de liderança, não somente líder e liderados. Mas também as forças contidas no ambiente, na situação.

Liderança surge como um conceito mais difuso que a nossa visão tradicional que "pode ser exercido a todos os níveis dentro de uma organização e cuja capacidade de exercício está, de uma forma ou de outra, aberta a todos os participantes" (Whitaker, 2000: p. 88). Segundo esta conceptualização, liderança estará relacionada tanto com sugestões como com directivas estratégicas, ou seja, saber escutar as ideias dos outros, expor as nossas, conciliando simultaneamente atitudes de firmeza de posições e de gentileza, assentando no pressuposto que não só as lideranças de topo são importantes, mas, que, na organização, todos podem ser líderes. Porém, inúmeras são as definições

encontradas, até contraditórias e, segundo Syroit (1996: p. 238) a liderança é considerada

"como um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades de outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo".

Desta forma, se nos centrarmos unicamente sobre o comportamento dos nossos superiores hierárquicos, corremos o risco de perder comportamentos humanos dentro das organizações conducentes à eficiência e de forma bem mais consistente, à excelência de qualidade, o que faz com que o líder, sob este ponto de vista, seja considerado uma espécie de herói, descurando outras lideranças dispersas no interior da organização.

Por sua vez, McNeil e Clemmer (1992: pp. 47-48) afirmam que

"Liderança é aquela parte da organização que se preocupa com as pessoas. É a sua dimensão humana [...] procura orquestrar a dinâmica resultante do facto das pessoas trabalharem com outras pessoas".

Para Sergiovanni (2004: p. 124) é "... o processo de levar um grupo a agir de acordo com os propósitos partilhados".

Um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial do desenvolvimento e crescimento institucionais, uma vez que o rápido aumento da evolução e ritmo da mudança têm alterado o metabolismo das escolas, exigindo uma capacidade acrescida para adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes. Esta mudança que aponta o novo rumo trilhado pela liderança é sustentada em cinco conceitos de grande interesse para este desenvolvimento, defendidos por Whitaker (2000: pp. 45-58):

- a) o primeiro aponta que a liderança é que contém a chave do futuro;
- b) o segundo, argumenta que a liderança é função de todos na organização;
- c) o terceiro conceito defende que todos temos capacidades de liderança e ao longo da nossa vida exercemo-la em múltiplos contextos e situações diversas;

d) o quarto princípio alude a uma liderança dinâmica, orientada para o futuro e que se relaciona com melhoria, qualidade e excelência;

e) por fim, o último conceito defende que a liderança proporciona uma organização através da qual o potencial humano pode ser facilmente estimulado.

À palavra gestão, derivada do latim *gestio, gestionis*, de *gerere*, atribui-se a sentido de gerência, administração, a acta de gerir. Juridicamente, o termo aparece como a expressão de gestão de negócios. O termo não implica necessariamente um negócio alheio, contudo os líderes pesquisados fazem parte de organizações estatais, não sendo, até o momento, gestores de propriedade privada.

A gestão configura-se como um modelo que dá resposta à complexidade das organizações, sendo que "sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada" (Rego, 1997: p. 31).

Nesta linha situamos Glatter (1992: p. 147) que nos refere que "a gestão é uma componente decisiva da eficácia escolar", embora ache que o rótulo de gestão não seja bem aceite em educação. Contudo, existe alguma controvérsia que envolve os conceitos de liderança e gestão. Nessa perspectiva, "[...] liderar no es [...] lo mismo que dirigir ni que administrar o gestinar" (De Vicente, 2001: p. 35), ou seja, distinguem-se os conceitos em função dos interesses referidos: enquanto a gestão se traduz em operacionalização, transacção, nos meios, nos sistemas e na reificação de coisas, a liderança configura visão, questões estratégicas, transformação, interessa-se pelos fins, pelas pessoas e pela execução de um trabalho bem feito.

Outros autores destringem os conceitos em função da orientação da mudança, ou seja, enquanto a gestão se norteia pelo aqui e agora descurando os pressupostos e a identidade da organização, a liderança tenta mudar o pensamento das pessoas para o desejável, o possível e o necessário.

Sobre estes dois conceitos liderança e gestão muito se tem dito. Algumas das questões mais controversas envolvem o facto de uma pessoa poder ser líder sem ser gestor ou ser um gestor sem liderar.

Podemos afirmar que uma pessoa pode ser líder sem ser gestor e, em oposição, uma pessoa pode ser gestor sem ser líder. Existe consenso sobre o facto de liderança e gestão serem processos diferentes, no entanto o grau de sobreposição destes dois processos gera discordância.

Jesuino (1999: pp. 20-24) apresenta três posições a este respeito:

- Advoga que a liderança é um subconjunto do gestor;
- A gestão deve ser considerada como uma parcela das actividades da liderança;
- A distinção deve tomar em consideração o nível organizacional em análise. A liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como actividade subsidiária da actividade de gestão.

Outros autores definem a liderança e gestão como processos distintos, podendo efectivamente serem integrados e desenvolvidos pela mesma pessoa.

A distinção entre líder e gestor pode ainda ser desenvolvida tendo por base a responsabilidade. A responsabilidade de um gestor pertence ao domínio da lei, a de um líder pertence ao domínio da ética.

Silva (2000: p. 220) prefere referir uma gestão estratégica que

"gera uma compreensão da natureza, da missão e dos valores da organização que mobiliza os actores organizacionais para uma acção que visa a mudança implicando um olhar global sobre o estado actual da organização e uma perspectivação do seu estado futuro",

sendo que esta gestão estratégica é uma componente chave da gestão das organizações e parte integrante da sua política de desenvolvimento organizacional.

Na tentativa de clarificarmos estes conceitos podemos afirmar que a **liderança**: é uma influência de relacionamento; é levada a cabo com líderes e seguidores; envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização; requer que as mudanças procuradas reflectam os propósitos mútuos de líderes e seguidores. Enquanto que a **Gestão**: é um relacionamento de autoridade; é levada a cabo com gestores e subordinados; envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização; requer coordenação de actividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflectam os propósitos da organização.

Destas funções, ambas são necessárias e importantes. A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias para que todos os membros possam dar o seu melhor num clima de empenhamento e desafio. Sintetizando

a gestão permite o funcionamento de uma organização a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento.

6. O Líder e o Gestor

Como sabemos, nas nossas escolas os líderes e gestores assumem, por vezes, essas duas funções: gestores quando zelam pelo cumprimento do estabelecido nos normativos legais e líderes quando desenvolvem nos seus seguidores uma forte motivação e conseguem que estes se empenhem, de uma forma entusiasta, no sucesso da organização.

Rego (1997: p. 27) menciona uma distinção clara entre os dois termos,

" (...) gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar - enquanto que liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar. Aqueles que gerem (os gestores) sabem o que devem fazer. Os que lideram (os líderes) sabem o que é necessário fazer".

Kets de Vries (2004: 64-71) apresenta também algumas diferenças entre líderes e gestores:

- Os líderes interessam-se sobre o futuro; os gestores, pelo presente;
- Os líderes respiram a mudança; os gestores preferem a estabilidade;
- Os líderes pensam a longo prazo; os gestores actuam no curto prazo;
- Os líderes são cativados por uma visão; os gestores, preocupados com regras e regulamentos, preferem a execução;
- Os líderes tratam do porquê; centrando-se os gestores no como;
- Os líderes sabem como emponderar os subordinados, enquanto os gestores controlam;
- Os líderes sabem como simplificar; pelo contrário, os gestores apreciam a complexidade;
- Os líderes confiam na intuição e os gestores preferem o terreno seguro da lógica;
- Os líderes têm uma perspectiva societal, alargada; os gestores preocupam-se com a organização.

Podemos afirmar que os líderes e os gestores divergem quanto à motivação, à sua história pessoal e à sua forma de actuar. Tendo por base o trabalho do autor, identificamos alguns adjectivos que caracterizam o líder e o gestor:

Os líderes têm uma atitude activa e não reactiva, formando ideias em vez de darem respostas. Como consequência, alteram o modo como as pessoas encaram o que é desejável, possível e necessário; desenvolvem novas abordagens para velhos problemas e abrem campos para novas acções. Projectam as suas ideias através de imagens que entusiasмам as pessoas - e só posteriormente desenvolvem as escolhas que lhes irão dar substância; são simpáticos, têm uma percepção interior que usam nas relações com os outros. Detectam sinais emocionais e tomam-nos significativos numa relação; atraem fortes sentimentos de identidade e de diferenciação, “amor ódio. Os líderes intensificam a motivação individual e produzem, frequentemente, resultados inesperados.

Os gestores tendem a adoptar atitudes impessoais (e, até, passivas) relativamente aos objectivos. Os seus objectivos surgem através de necessidades, e não de desejos; calculam as vantagens da competição, planeando o momento mais adequado para o surgimento das controvérsias e reduzindo as tensões. Para isso negociam e discutem. Usam recompensas, punições e outros meios de coacção; preferem trabalhar com pessoas e evitam o trabalho solitário, porque lhes cria uma certa ansiedade. Mas por outro lado, procuram manter um baixo nível de envolvimento emocional nessas relações, o que os impede, por vezes, de intuírem os pensamentos e sentimentos dos outros; a frieza e racionalidade, tornam os gestores inacessíveis, desinteressados e manipuladores, procurando manter uma estrutura racional e equilibrada debaixo de controlo.

Podemos concluir que os gestores são pessoas que zelam pelo *status quo*, preocupam-se com o cumprimento das normas e dos objectivos estabelecidos, procuram manter uma estrutura racional e equilibrada debaixo de controlo, enquanto que os líderes transformam o estado das coisas, operam a mudança., desenvolvem novas abordagens, abrem "caminhos" para novas acções.

Rego (1997; p. 29) Afirma que

"O gestor tem uma filosofia do género se não está estragado, não se arranja, enquanto que o líder perfilha a ideia de que quando não está estragado, talvez seja a única altura em que se possa arranjar".

Não podemos dissociar estes dois conceitos chegando mesmo a afirmar que "*não há o papel do líder de um lado e o de gestor do outro*", (in Rego 1997: p.36) segundo outros autores, porém, pode ser-se líder sem se ser gestor ou ser-se gestor sem liderar. Se a gestão está relacionada com estruturas bem ordenadas, manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho, monitorização de produtos, resultados e eficiência; a liderança, por sua vez, está mais relacionada com comportamento pessoal e interpessoal, enfoque no futuro, mudança e desenvolvimento, qualidade e eficácia, cumprimento de uma *missão*. Liderar obriga a tomar decisões sobre situações complexas. o que requer, não só respostas técnicas, mas, também e em simultâneo, respostas com incidências de âmbito ético e moral. Actualmente requerem -se líderes mais do que gestores, nas nossas escolas, pois, com afirma Sanches (1996: p. 21), "eles são necessários para uma fonte de esperança, inspiração [...] para algo mais desejável".

Rego (1997: p. 32) também tem opinião semelhante sobre a questão e defende que "o real desafio é combinar forte liderança e forte gestão, usando uma para balancear a outra". Entende que ninguém é capaz de ser simultaneamente um bom líder e um bom gestor.

"Algumas pessoas têm capacidade de se tomarem excelentes gestores, mas não fortes líderes. Outros têm grande potencial de liderança, mas por uma variedade de razões, têm grandes dificuldades em se tomarem fortes gestores". (in Rego, 1997: p. 32).

Nesta linha de raciocínio a tendência é enveredar-se pelo que Rego (1997: p. 34) chama de dupla liderança.

Sendo a liderança e a gestão dimensões fundamentais para o funcionamento e sucesso das organizações, então deverá existir mesmo ao nível de topo uma dupla liderança: um líder e um bom gestor. O primeiro, assumindo uma função mais política, de visão, definição de linhas orientadoras e o segundo centrando-se nas tarefas de gestão.

Também as organizações escolares exigem cada vez mais esta *dupla liderança*.

Vários autores estudados consideram necessário a existência das duas vertentes - gestão e liderança - no desempenho do cargo de Director. Ao longo de várias mudanças operadas nos modelos de Gestão e Direcção das escolas em Portugal, constata-se que

existem duas perspectivas em relação ao papel e às funções dos directores, como refere Barroso (2002: p. 92)

"nuns casos ele é visto fundamentalmente como o representante dos professores e um líder profissional; em outros casos, ele é visto mais como um delegado do governo e um director administrativo".

A este propósito também Azevedo (2003: p. 81) considera que

"a maior parte dos nossos directores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional, em que boa gestão é equivalente à conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola".

Podemos, pois, concluir que o líder é alguém que possui um forte sentido de missão e que revela capacidade para motivar, coordenar e envolver os diversos actores em torno de objectivos e causas comuns. Daí, o exercício da liderança assentar em aspectos mais afectivos e relacionais.

Ao gestor cabe-lhe coordenar o trabalho, fazer a distribuição das tarefas e verificar se está tudo em conformidade com as normas. Desenvolve, pois, uma actividade mais técnica, racional e burocrática. Reconhecendo que as duas dimensões - liderança e gestão - são necessárias e importantes, Whitaker (2000: p. 90) considera que:

"A gestão está relacionada com: estruturas bem ordenadas; manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho; monitorização de produtos e resultados e eficiência. A liderança está relacionada com: comportamento pessoal e interpessoal; enfoque no futuro; mudança e desenvolvimento; qualidade e eficácia".

Podemos concluir que, por um lado, o director/líder procura agir sobre a situação granjeando a inovação, tem perspectivas a curto, médio e longo prazo, é original, inspira confiança ao grupo identificando as necessidades individuais e colectivas dos seus membros, desafia o estabelecido, cria relações, subdivide responsabilidades, escuta com atenção as diferentes posições e críticas. Neste sentido, consideramos o verdadeiro líder, aquele que consegue mobilizar, motivar, estimular, dinamizar, potenciar a acção do grupo, fomentar interacções, gerir conflitos, gerar clima de cooperação, entusiasmo, entreajuda e solidariedade, moderar para que todos os membros possam dar o seu melhor, servir, enfim, de agente catalisador. As acções de liderança estão centradas nas pessoas, na forma como actuam no âmago da organização e no seu alinhamento com a visão, enquanto promotoras de qualidade e sucesso.

O líder é identificado como alguém que consegue, numa organização, coordenar pessoas, motivar os diversos actores para as causas comuns e envolver todos nas missões da instituição. Em diversos estudos sobre esta temática, o líder aparece-nos como aquele que procura permanentemente certificar-se que tudo está bem, procurando realizar aquilo que é considerado como o melhor para a instituição, estando o exercício da liderança relacionado com aspectos mais afectivos e relacionais.

Por outro lado o director/gestor, guiado pela racionalidade técnica, prefere apoiar as culturas de escola que mantenham o clima escolar de normalidade. A sua função tem mais incidência no funcionamento eficaz do sistema e na sua manutenção, do que na sua alteração. Não põe em causa o sistema na sua globalidade, não reconhece a permeabilidade das fronteiras sociais da escola. Pelo contrário, implementa afincadamente e sem espírito crítico, as directivas vindas dos poderes oficiais e esmera-se em produzir normativos internos que, muitas das vezes, servem para aprisionar a autonomia dos actores escolares e apagar os espaços de liberdade e criatividade que a escola devia construir e manter. Põe em segundo lugar as reflexões e interrogações criticam sobre grandes questões da política educativa nacional e acaba por isolar a análise pedagógica das suas escolas.

Em síntese, os gestores são aqueles que se rendem facilmente à situação, administram, têm perspectivas a curto prazo, limitam-se a imitar não levantando qualquer objecção, baseiam as suas atitudes no controlo, as competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas e, por último, preferem centrar as suas decisões na estrutura empresarial. Assim, o gestor aparece como o coordenador geral do trabalho e como o distribuidor de tarefas, procurando certificar-se que tudo está certo e em

conformidade com as normas, de modo a atingir as metas traçadas para a organização. Seria uma actividade mais técnica, racional e burocrática, entendendo-se aqui a burocracia como sinónimo de exigência e rigor.

Em jeito de conclusão podemos sintetizar as principais diferenças entre um gestor e um líder.

Líder: inova e é original; centraliza as decisões nas pessoas; inspira confiança; enfatiza a emotividade; preocupado com as ideias, relaciona-se de forma empática e intuitiva; os objectivos nascem dos desejos; tem uma atitude activa: desafia e age sobre a situação; tem perspectivas a longo prazo.

Gestor: administra e imita; centraliza as decisões na estrutura empresarial; direcciona as atitudes para o controlo; enfatiza a racionalidade; relaciona-se com as pessoas de acordo com o papel que desempenham numa sequência de acontecimentos; os objectivos nascem das necessidades; tem uma atitude passiva e reactiva, sem objecções rende-se à situação; tem perspectivas a curto prazo.

Tudo o que foi mencionado anteriormente refere que gestor e líder têm funções distintas. Mas, mais tarde apareceu um modelo onde juntou os dois processos (gestor e líder), o qual se deu o nome de V. I. A. G. R. A. Então estas iniciais significam: **V**isão, **I**mplementação, **A**ctivação, **G**arantia, **R**econhecimento, **A**poio.

De seguida é possível observar através da descrição de Rego e Cunha (2003: pp. 153-155), do significado de cada um dos processos. Em relação à Liderança temos:

“A **Visão**, devendo esta ser uma imagem coerente do futuro. Importa que seja credível, realizável, clara, consistente, apelativa e eficazmente comunicada. É ela que inspira os esforços dos membros organizacionais e faculta orientação para as estratégias, as políticas e as acções diárias.

A **Activação** que visa assegurar que os membros organizacionais (e outros *stakeholders*) compreendam a visão e a mudança nela contida, as apoiem e se empenhem na sua implementação.

O **Apoio**, este encontra-se muito associado ao reconhecimento não se esgotando nele. Representa as acções em que o líder inspira as pessoas a ultrapassarem-se a si próprias, transmitindo-lhes expectativas de elevado desempenho, expressando-lhes confiança e apoiando-as sócio - afectivamente em momentos de dificuldade e descrença. É importantíssimo que o líder seja íntegro, genuíno e sincero”.

Estão interligados com a gestão:

“A **Implementação** que compreende os planos estratégicos, os planos de curto prazo, os orçamentos e a gestão de cada projecto específico. Este processo traduz a visão presente na Liderança em elementos mais específicos, tendo em vista realizá-la.

A **Garantia**, esta assegura que o processo está no caminho correcto o que implica que sejam adoptados mecanismos de monitorização e controlo – para que as acções sejam tomadas atempadamente, a informação de retorno seja recolhida em tempo oportuno, as reorientações de rumo sejam formuladas e concretizadas, os desvios sejam corrigidos, os erros sejam sanados e facultem pistas de aprendizagem.

O **Reconhecimento**, este incorpora as acções destinadas a reconhecer e incentivar as pessoas envolvidas no processo - especialmente as mais empenhadas e/ou mais contributivas do sucesso da mudança. Pode incluir recompensas financeiras (incremento salarial, promoção), no entanto as recompensas simbólicas (elogio público por parte dos seus superiores) podem tornar-se mais eficazes para certas pessoas em determinadas situações”.

Assim sendo, não pretendemos apenas distinguir os diferentes papéis, mas, sim consciencializarmo-nos das diferenças existentes entre os dois mundos e sabermos quando e como devemos ser gestores eficientes e quando e como devemos ser líderes eficazes. Quando não for possível contratar um líder e um gestor, é conveniente conseguir alguém que desempenhe os dois papéis.

7. O Perfil do Líder no seio da Organização Escolar

“Um líder é alguém que sabe o que quer alcançar e consegue comunicá-la”
Margaret Thatcher

Analisados alguns conceitos de liderança, emerge a necessidade de referir a existência de determinadas funções que lhe estão associadas. Neste contexto indivíduos serão chamados ao desempenho dessas funções. Por isso quando falamos de liderança está implícito que esta é exercida por alguém, seja por um líder ou por um conjunto de líderes, articulados, ou não, entre si. Esta personificação da função da liderança parece importante para alguns autores para estudar o fenómeno da liderança procurando o perfil ou perfis supostamente adequados de um líder para exercer essa função.

É sabido que as pessoas são diferentes entre si. Assim, é natural a existência de determinados traços em certos indivíduos e inexistentes noutros.

Liderar uma escola como comunidade significa pensá-la como conjunto de pessoas que partilham valores, princípios, interpretações das situações e os significados que atribuem às suas condutas. Então os líderes têm de acreditar no que se propõem fazer. Através da promoção do trabalho de equipa, da distribuição de poderes, da capacidade de integrar o outro na sua função, a actividade/actuação dos líderes é fundamental na vivência do quotidiano escolar.

Iremos seguidamente abordar algumas definições do tipo/perfil de líder através dos tempos.

Estudos feitos na primeira metade do século passado compararam as características físicas e psicológicas de líderes e não líderes. A liderança era encarada como uma aptidão particular, uma qualidade inata, ou um leque de aptidões e traços característicos de alguns indivíduos que se julgavam naturalmente dotados, afirmando-se que um líder o era à nascença, não se fazendo ao longo da vida.

Esta perspectiva enraizou-se de tal maneira que ainda hoje existe uma tendência para se associar a liderança a características pessoais inatas. Parafraseando Bilhim

(1996: p. 275), "ainda hoje a ideia mais divulgada é que se nasce líder e nessa medida dispõe-se de um conjunto de qualidades tais como: inteligência, carisma, entusiasmo, iniciativa, autoconfiança...".

Para Stoner (1985: p. 300) a "liderança é uma parte central" da organização, envolvendo o trabalho de outros e por meio deles atingir os objectivos da organização. Nesse sentido, o líder deverá ter capacidade liderativa, "quer dizer, sua capacidade de motivar, influenciar, dirigir e comunicar com os seus subordinados".

A escola também se propõe a este desafio e poderá caber à liderança e ao líder um papel preponderante, ou seja, percebe-se, cada vez mais, a necessidade do aparecimento de outro tipo de organização em que se tenham em atenção as potencialidades das pessoas. Desta forma, segundo o mesmo autor, os líderes são fundamentais neste processo, pois actuam como facilitadores que percebem cada individuo do grupo, canalizando-os em prole dos objectivos da equipa. A energia desta equipa, quando partilhada, dirige-se para o todo organizacional. Assim, a organização vai "crescendo" e desenvolvendo-se contando com a força interna e externa e percebe se o corpo e a alma de cada pessoa que a compõe (Costa et all, 2000).

Os líderes mais do que qualquer outro tipo de elementos de uma organização podem ajudar a determinar a cultura da mesma, através do seu comportamento, da forma como se propõem atingir determinadas metas, criando ambientes agradáveis e propícios a um trabalho de parceria e colegialidade, pensando positivamente e apercebendo-se que os problemas são oportunidades de aprendizagem e procurando integrar as melhores ideias nas tarefas e projectos, ajudando a "construir" as pessoas e a própria organização. Os líderes eficazes promovem um forte sentido da partilha da visão do futuro; conduzem a aprendizagem, mas tentando sempre aprender com os outros; partilham e distribuem a liderança, promovendo o "empowerment" dos outros, bem como a colaboração mútua, a evolução e o crescimento da organização. Assim, o papel dos líderes educacionais, de topo ou não, é essencial porque encoraja toda a comunidade escolar a participar no desenvolvimento da organização.

Também Flores (1993: p. 45), dentro desta linha de pensamento, afirma que o líder pode desempenhar um papel central na organização, que é expressar a missão da mesma. A missão é entendida como a razão de ser da organização que, no caso da escola, tem como propósito basilar a satisfação das necessidades e expectativas do aluno.

Para Fullan (2003: p. 13)

"Cada líder, seja ele o Presidente do Conselho de Administração de uma multinacional ou o Director de uma escola, pode tornar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quanto com ele(a) trabalham."

Alves" (2003: p. 12) afirma que "o que distingue o verdadeiro líder é a sua capacidade para gerar autonomias, para promover a emancipação, para fazer dos outros também líderes".

Neves (2001: p. 377) explica que "liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de Influenciar um grupo de indivíduos".

Bothwell (1991: pp. 16-29) refere que "um líder é todo aquele que tem seguidores". "Líder (é aquele que) possui uma visão do que deve ser feito. Fala com eloquência dessa visão. Traça o rumo e define o rumo dos subordinados".

Rego (1997: p. 15) diz-nos que "a liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois pólos: líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia - não há liderança". Se a actuação do líder é fundamental para o sucesso da organização, não menos importante são os seguidores e as relações entre ambos, bem como as circunstâncias ambientais que estão fora do controlo dos líderes e liderados.

Podemos dizer que a liderança se assume como um dos pilares de qualquer organização bem sucedida.

Alves (1995: p. 25) recorda-nos que "não há uma, mas várias lideranças que possuem características e produzem efeitos diferentes". Para Lima, (1995: p. 34) a liderança, pelas suas particularidades, faz a diferença na organização escolar: "Há que desenvolver nas escolas o aparecimento de lideranças, já que de facto, elas são factores decisivos nos processos de inovação e mudança".

Em qualquer tipo de organizações existem processos de liderança e indivíduos que dentro dos diversos grupos assumem funções de coordenação global ao nível da mobilização, motivação, estímulo e dinamização dos grupos que serão potenciadores da acção dos mesmos, fomentadores de interações, gestores de conflitos, facilitadores de um clima de cooperação, interajuda e entusiasmo, ao mesmo tempo moderadores e agentes catalizadores. Face a todas estas exigências, ao líder seriam exigidas qualidades

que o diferenciavam dos seus seguidores ou liderados. Entre liderados e líderes estabelecer-se-ia, como refere Rego (1997: p. 24)

"um tipo particular de relações de poder, que se caracteriza pela percepção dos membros do grupo de que outro membro tem o direito de lhes prescrever comportamentos relacionados com a actividade do grupo".

No conceito de Pree (1989: p. 36) "ser um líder significa, especialmente, ter a oportunidade de introduzir uma diferença expressiva nas vidas daqueles que permitem aos líderes que liderem".

Pela análise mais cuidada da investigação de Bothwell (1991: pp. 30-45) podemos enunciar um conjunto de traços do perfil de um verdadeiro líder, que ampliam a abrangência dos já citados:

- inteligência, sentido de responsabilidade, preocupação com a realização de trabalhos, energia e dinamismo, persistência, espírito crítico, iniciativa, facilidade de comunicação e relacionamento com os outros, mente estruturada, estabilidade emocional e segurança em si mesmo; em simultâneo seria desejável desenvolver uma série de capacidades: dialogar, tomar decisões, influenciar, desencadear mudanças e inovações, estimular e coordenar os esforços dos outros motivando-os até à consecução dos objectivos definidos, desencadear mudanças de comportamentos e atitudes nos diversos actores com quem interage; em última análise o líder necessitaria de ter uma visão estratégica dos objectivos da organização e capacidade para levar outras pessoas a trabalharem consigo e para si.

Claro que o líder, ao exercer a sua acção de liderança tem que ter características e comportamentos assertivos. Referiu Northouse (1997: p. 133) então, como efeitos da acção de liderança, a

"confiança do seguidor na ideologia do líder, similaridade entre as crenças dos seguidores e do líder, aceitação inquestionável do líder, expressão de vivacidade em torno do líder, obediência seguidista, identificação com o líder, envolvimento emocional nas metas do líder,

elevadas metas dos seguidores, e grande confiança dos seguidores em atingir as metas."

Mas, com base no pressuposto de que todos os indivíduos têm qualidades e atributos inatos que fazem de cada um, um ser único, e que reagem às diferentes situações devido a essas características que lhes são inatas, com incidência daqueles que são dominantes na sua personalidade, Glanz (2003: pp. 45-47) identifica 7 tipos qualitativos de líderes,

1. **“Agressivos dinâmicos** - gostam do poder, são exigentes, têm expectativas elevadas, mas costumam a admitir as suas falhas. Não prestam muita atenção aos problemas dos outros;
2. **Assertivos dinâmicos** - espontâneos, criativos, e criadores de mudança social. Pensadores e fazedores. São, no entanto, teimosos, têm dificuldade em admitir erros, são egoístas e controladores;
3. **Empáticos dinâmicos** - Carismáticos, calorosos, optimistas, sinceros, de confiança, bem-humorados e amáveis. Bons conciliadores, bons a ouvir e a oferecer ajuda. Geralmente preguiçosos e desarrumados;
4. **Agressivos adaptáveis** - Têm consciência social, são orientados para os objectivos mesma de forma agressiva, mas também exploradores e oportunistas que conseguem levar a cabo os seus intuitos;
5. **Assertivos adaptáveis** - Constantes, fiáveis, trabalhadores, organizados e responsáveis. Pouco imaginativos, e facilmente ficam frustrados quando não atingem os seus objectivos;
6. **Empáticos adaptáveis** - Defensores pouco fascinantes da ordem estabelecida, e raramente chegam a líderes, já que não têm carisma, embora sejam de confiança e bons cidadãos. Têm medo da mudança;
7. **Assertivos criativos** - Não são dinâmicos nem carismáticos, mas mostram-se muito sensíveis e de grande capacidade de percepção. Reflexivos, auto-suficientes, criativos. Geralmente afastam-se de posições de gestão. "

À luz destas perspectivas, é evidente a acentuação, a tónica, na personalidade do indivíduo como factor importante, é até mesmo determinante, na descrição da liderança.

Na opinião de Heller, (1988: p. 13), todas as qualidades relativas ao êxito de um líder podem ser adquiridas, desenvolvidas, ou melhoradas. Refere este autor que também acredita existirem qualidades de liderança inatas, havendo pessoas que nascem destinadas e que "conseguem despedir um fracasso assim que lhe põem a vista em cima e que forçam os seus projectos a obter êxito pela simples força da energia".

Nesta óptica Bothwell, (1991: p. 37) refere que

"os líderes devem desenvolver esforços na criação de ordem de prioridades das diversas metas e objectivos e observarem a forma como é que as funções dos vários subordinados, se conjugam para ajudarem o líder a atingir a sua meta".

Neste contexto e como refere Heller, (1988: p. 352) o líder precisa fazer acontecer as coisas de acordo com a maneira que se quer que as mesmas aconteçam; tem necessidade de pegar nos acontecimentos, numa era de grande complexidade em que só "o instinto não basta, a personalidade tem de ser conjugada com o intelecto e a autoridade esboroou-se".

Na opinião de Bothwell (1991: p. 193) a maior parte dos líderes têm um desejo de aprender e de se aperfeiçoar, na acepção de serem considerados líderes aprendizes "ser líder é, por definição, estar na frente, assumir a dianteira em termos de conhecimento e das técnicas de liderança". Do mesmo modo Pree (1989: pp. 17-18) refere que "o líder é o «servidor» dos seus seguidores, no sentido de que afasta os obstáculos que os impedem de executar as tarefas". Este autor considera o líder como um ouvinte "escuta as ideias, necessidades, aspirações e desejos dos seguidores e - dentro do contexto do seu bem desenvolvido sistema de convicções - responde-lhe de maneira apropriada".

Assim sendo o líder, compreendendo e aceitando a diversidade reconhece a importância de todos os membros da organização; do mesmo modo os líderes "necessitam de criar ambientes e elaborar processos dentro dos quais cada pessoa possa desenvolver relações de alta qualidade" (ibidem, p. 38).

Rosa (1994: p. 239) faz a distinção entre líderes para níveis intermédios e líderes de topo. Para os primeiros ressaltaria a necessidade de terem capacidade de sintonia com as políticas definidas pela organização e a "capacidade de transformar as orientações de topo em objectivos concretos para a sua execução". Para os líderes de

topo solicitar-se-ia de preferência que convertessem "as oportunidades, as exigências do mercado e as limitações internas em estratégias e objectivos da organização". Adianta este autor "dado que o líder é o responsável pela concretização dos objectivos, então a condução do processo para esse fim é da sua responsabilidade e constitui também uma função específica sua." (ibidem).

No decurso desta análise podemos avançar com a ideia de que ao líder estão destinados um conjunto vasto de funções de liderança que Rosa (1994: p. 240) sintetiza e que podemos adaptar às escolas da seguinte forma:

- Transformação das directrizes e políticas educativas em objectivos de realização concreta;
- Supervisionar o processo de realização até à obtenção do objectivo;
- Suprir qualquer função não prevista, quer a nível de realização de tarefa, quer a nível de coesão de grupo;
- Assegurar o desenvolvimento de relações interpessoais e grupais, principalmente a nível de crescimento e realização pessoal e resolução de conflitos.

Um líder que se preze tem de utilizar a inteligência emocional. A forma como um líder diz ou faz, o tom utilizado, e, sobretudo, a forma como ele encaminha as emoções, condiciona o sucesso da sua acção. Segundo Goleman (2001: p. 25), este papel emocional do líder é crucial, ou seja, "é o primeiro acto de liderança, e o mais importante".

Um líder tanto pode encaminhar as emoções para o lado positivo como para o negativo, influenciando os níveis de desempenho de forma determinante. E as emoções e a sua gestão constituem um papel fundamental já que "as emoções das pessoas constituem a cola que une os membros de uma equipa entre si e os liga à organização" (Ibidem., 2001: p. 40).

Com efeito, como refere este autor, o líder é a pessoa na organização que todos ouvem e para quem todos olham. Refere que os líderes fazem a "gestão do significado", interpretam as situações, condicionando as reacções dos seus colaboradores; a implantação de uma estratégia apenas é bem sucedida se a organização tiver uma liderança capaz de conseguir que, não só os seus trabalhadores colaborem, mas também se sintam entusiasmados com o seu papel na organização; quando existe uma liderança arrogante, dominadora e até intimidadora, parecem diminuir os níveis de desempenho

em proporção inversa aos níveis de stress; as pessoas parecem ficar emocionalmente perturbadas. De forma oposta, e concluindo, afirma que competências emocionais, parecem proporcionar capacidades de negociação e de resolução de conflitos. Goleman (2001: pp. 171-172) refere ainda que

"Chefia não é domínio, mas antes a arte de persuadir as pessoas a trabalharem para um objectivo comum ... Ser capaz de exprimir queixas sob a forma de críticas construtivas, criar uma atmosfera em que a diversidade seja valorizada e não considerada uma fonte de atritos."

Como sustenta Fullan (2003: p. 76) "os líderes mais eficientes nem sempre [são] os mais inteligentes em termos de QI mas precisamente aqueles que conseguem combinar o brilho intelectual com inteligência emocional".

Outro aspecto que parece ser importante para o líder, é a detecção de pontos de conflito, prever a sua evolução, e perceber quais as consequências sobre a organização. Mais importante será estabelecer mudanças que venham a precaver a reiteração desses conflitos. Procurar a justiça, a igualdade e a segurança poderão também ser pontos a ter em conta.

Para caracterizar ainda mais os líderes, Goleman (2001: p. 275), sugeriu 18 competências de liderança:

1. Autoconsciência emocional - conhecer como os sentimentos o afectam e ao seu desempenho;
2. Autoavaliação - conhecem os seus pontos fortes e fracos;
3. Com autoconfiança - conhecem as suas capacidades e transmitem uma sensação de segurança;
4. Autodomínio - gerem bem as suas emoções canalizando-as de forma útil;
5. Transparência - admitem os erros e encaram de frente o comportamento pouco ético dos outros;
6. Adaptação - flexibilidade a agir com novos desafios, pensando com antecipação;
7. Realização - fixam metas ambiciosas, mas mensuráveis, para si e para os outros. Vontade de estar sempre a aprender para poder melhorar;

8. Iniciativa - Aproveitam e criam oportunidades, senhores do seu próprio destino;
9. Optimismo - Aguentam bem os embates e vêm oportunidades onde os outros vêm ameaças. Vêm o futuro sempre melhor;
10. Empatia - capazes de sintonizar sinais emocionais. Escutam e percebem as razões das pessoas. Permite que se dê bem com elas seja qual for a sua origem cultural;
11. Consciência organizacional - compreendem as correntes políticas e sociais existentes na organização, e as suas relações de poder. Conhecem as regras de relacionamento entre as pessoas;
12. Espírito de serviço - Estão pessoalmente sempre disponíveis. Estimulam, com esta atitude, algo de semelhante nos seus colaboradores;
13. Liderança inspiradora - Geram ressonância e estimulam as pessoas com uma visão partilhada; Persuasivos e cativantes;
14. Desenvolver os outros - compreendem os objectivos dos outros e dão feedback construtivo. Bons conselheiros;
15. Catalisador da mudança - reconhecem a necessidade de mudança, defendem-na fortemente e de forma apelativa;
16. Gestão de conflitos - reconhecem os sentimentos e opiniões de todos, e canalizam a energia para um ideal comum;
17. Espírito de colaboração e de equipa - Possuem espírito de ajuda;
18. Atraem os outros à participação activa e entusiástica.

Segundo Goleman (2001: p. 277) os melhores líderes são aqueles que conseguem conjugar e utilizar na devida altura, os diferentes estilos de liderança, mudando entre estes conforme as circunstâncias.

Como consequência no período de turbulência que a nossa actual sociedade atravessa, um líder terá que ter acima de tudo, como menciona Perrenoud (2002: p. 109) “Intuição, criatividade, espírito de síntese, visão de futuro, aceitação de riscos, e sentido estratégico”.

Pelo mencionado anteriormente é necessário, como conclusão, que o líder seja um inovador. A respeito da inovação Boudon, et all. (1990: p. 133) referem "que os verdadeiros inovadores não são tanto os que respondem mais eficazmente às questões que toda a gente se põe, como os que sabem pôr questões novas".

Esta análise pressupõe que a organização seja auto-renovadora e a este propósito Bothwell (1991: p. 109) refere relativamente aos objectivos de uma organização escolar e que os diversos líderes da mesma têm necessidade de induzir:

- um clima que promova a confiança mútua, a abertura, a honestidade, a partilha de sentimentos e respeito mútuo;

- um sistema de comunicações que preveja atempadamente a partilha de informações;

- colocação das responsabilidades inerentes à resolução de problemas e à tomada de decisões o mais próximas possível das fontes de informação;

- a autoridade associada à posição e às funções, baseada nos conhecimentos e capacidades

- um sentido de posse em todos os membros pelas metas e objectivos da organização;

- colaboração entre todos no desenvolvimento de projectos e no controlo dos objectivos e dos resultados;

- envolvimento de todos os membros na resolução de problemas, tomada de decisões, auto-orientação e auto-controlo;

- ênfase na resolução de conflitos na cooperação e nas abordagens de êxito /fracasso perante os desacordos;

- um sistema de recompensas que reconheça a conquista de objectivos e o desenvolvimento dos seus membros;

- realização de acções sistemáticas para auto-avaliação da organização.

Azevedo (2003: p. 83) é de opinião que um líder terá que investir na sua formação mas também aprender com os outros líderes a saber o que é, de facto, um bom líder. Assim, apresenta algumas características importantes a ter em conta no exercício de uma liderança para que se seja um bom líder. São elas:

- “-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 várias equipas;

- aprender a ensinar com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação;
- aprender a construir uma visão para melhoria da sua escola e a manter um rumo claro para 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 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, nomeadamente através da troca de experiências com outros directores e gestores;
- 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”.

Seria importante que cada líder fosse capaz deste aprender permanente e actual, estando assim preparado para qualquer desafio que tomasse a sua organização mais eficaz e de sucesso.

Também Fullan (2003: p. 22) se refere a algumas componentes que considera importantes a ter em conta no exercício de uma liderança e que poderão aumentar a eficiência dos líderes, ou seja

"...os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nas cinco componentes da liderança - se perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência – com energia, entusiasmo e confiança. "

Carvalho et all. (1999: p. 25) citando Greenfield (2000) refere as qualidades que os outros reconhecem no líder e que

"têm a ver com a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de

escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes e a capacidade de relação interpessoal".

Do que é defendido pelos autores citados não nos restarão muitas dúvidas de que ser líder de uma organização como a escola requer alguns cuidados por parte de quem exerce a liderança.

No capítulo II, no ponto 3 do nosso trabalho (tipos de liderança) foi referenciado a Liderança Transaccional e a Liderança Transformacional. Seguidamente iremos referir as características fundamentais destas duas lideranças.

Características do Líder Transaccional:

- Serve-se da legitimidade e da autoridade que lhe é reconhecida formalmente para exercer o poder.
- Enfatiza as regras e as normas estabelecidas superiormente.
- Chama a atenção para o cumprimento das tarefas previamente definidas.
- Valoriza a obtenção dos objectivos estabelecidos.
- Valoriza a criação de um ambiente de concordância e apoio às ideias propostas.
- Pode utilizar reforços e punições como "armas" fundamentais de promoção e controlado empenho dos colaboradores.
- Propõe tarefas e consequências que são respeitadas do ponto de vista dos outros.
- A ligação entre líder e liderados está mais sujeita às flutuações dos interesses individuais dos membros do grupo.
- Esta ligação pode traduzir-se por níveis mais baixos ou mais elevados de esforço em função da antecipação das regalias ou castigos.

Características do Líder transformacional:

- Os processos de motivação são fundamentados num apelo a valores morais e ideais superiores que vão além dos interesses de cada um.
- Ao líder é atribuída uma capacidade para formular e articular uma determinada "visão" para a organização, que é reconhecida por todos como merecedora de confiança e apoio.

- Tipos de relações - consegue-se ir mais além da mera satisfação das necessidades individuais, construindo-se um sentimento de identidade comum que é baseado num propósito ou ideal colectivo.

- Ligação entre líder e liderados - é possível observar, na interacção, sentimentos de comprometimento e ajuda mútua, que saem mais "resistentes" às pressões e problemas existentes na organização.

- Processos de “transformar” os colaboradores, no sentido de desenvolver a capacidade de eles próprios determinarem o seu modo de agir. Caso seja necessário, estarão em condições de assumir algumas responsabilidades do líder.

A fim de sintetizar esta incursão final sobre o perfil de líder, e porque na liderança escolar, estamos interessados, vamos deixar o contributo de Sanches (1996: p. 17) sobre as estratégias que a acção de liderança deverá seguir:

- fazer com que as suas ideias sobre eficácia sejam aceites e postas em prática por todos os adores educativos;

- definir objectivos gerais, claros e rigorosos no Projecto Educativo da Escola;

- criar uma atmosfera escolar de ordem e disciplina;

- desencadear elevadas expectativas tanto para alunos como professores;

- interagir de forma activa, com toda a comunidade escolar e assegurar a adesão de todos às finalidades da escola;

- incentivar a formação contínua e a avaliação dos professores da escola.

Como podemos verificar são muitos os autores que reclamam uma abordagem diferente e particular para a organização escolar e salientam a importância da actuação e características do líder.

Estamos a apontar para um determinado líder que pretendemos e que nos conduzirá a um estilo de liderança, ficam, contudo, desde já as marcas atrás citadas de um estilo que pretendemos para uma escola de qualidade. Este estilo tem como base quatro características básicas: carisma, motivação baseada na inspiração, estímulo intelectual e consideração do indivíduo.

O Director da escola eficaz deve responsabilizar-se por introduzir as condições facilitadoras da mudança. No aspecto pedagógico, empenha-se na mudança dos métodos de aprendizagem, no modo como os professores ensinam.

O líder escolar torna-se líder da comunidade escolar, na medida em que lhe é exigido que tenha uma intervenção directa na melhoria das práticas pedagógicas de todos e na liderança de várias equipas na modernidade da escola.

Temos uma certeza absoluta que se o líder conseguir promover relacionamentos favoráveis, partilha de conhecimentos/informação entre os actores educativos e espírito de interajuda então conseguirá criar uma escola aberta à mudança, com um espírito inovador, onde o progresso educacional acontece. Se, ao contrário, a sua postura dá azo a maus relacionamentos, rivalidade e onde para além de existir excesso de informação não há partilha do conhecimento, então a escola estará destinada ao marasmo e à estagnação.

No seguimento de tudo isto terminamos esta parte com base na opinião de Bothwell (1991: p. 17) “o verdadeiro líder é aquele que tem capacidade para influenciar ou inspirar os outros a segui-lo”.

8. Liderança para a Mudança

Há sinais de mudança de perspectiva na concepção da escola e de liderança da escola no novo milénio. Mudanças que são incompatíveis com a ideia de liderança movida por princípios tecnicizantes e de racionalidade instrumental, visíveis nas noções de eficácia e de qualidade da escola e do ensino.

Numa altura em que as nossas escolas são constantemente vítimas de reformas educativas, exigências e palco de experimentação política, torna-se claro que os líderes escolares são mais eficazes agindo segundo a cultura, os valores e as necessidades únicas das suas escolas.

A eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais que são quem melhor sabe quais as condições necessárias para um dado grupo de alunos num contexto específico.

A escola é uma organização especial e peculiar e como tal, a sua primeira preocupação deve assentar na gestão do recurso mais importante que possui, que são as pessoas – é uma organização que trabalha com pessoas e para pessoas.

É por isso que nenhum modelo do tipo "tamanho único" servirá. Os líderes com personalidade baseiam a sua actuação em objectivos e ideias que definem as escolas onde trabalham como lugares especiais e depois agem com coragem e convicção para avançar e defender essas ideias.

A liderança baseada em ideias tem muito mais hipóteses de motivar as pessoas do que a liderança interpessoal. A prova disso mesmo pode ser encontrada nas experiências pessoais.

Muitos são os autores que defendem que a escola é uma organização com uma especificidade muito própria e portanto exige também uma liderança especial. Esta tem que ser educativa e pedagógica, ética e moral. Sergiovanni (2004: pp. 12-13) refere que

"Uma teoria para a organização escolar deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência (...) levar as pessoas a reagir a nível profundo em vez escolar, plano de estudos e vida da sala de aula que reflectam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem. (...) deve empenhar-se em transformar a escola de tal forma que esta se torne

num centro de investigação, (...) deve encorajar os presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos a gerirem-se a si próprios, a aceitar responsabilidade pelo que fazem e a ter um sentido de obrigação e compromisso por fazer o que está certo".

Muitos estudiosos têm demonstrado quão importante é o papel da liderança para o sucesso da organização escolar.

Bolívar (2003: p. 256) afirma que

"na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estrutura e dinamização, dependem, habitualmente, da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança (e não apenas de gestão administrativa) ".

Uma liderança activa, dinâmica e empenhada é a âncora para o funcionamento e melhoria de uma escola e para o sucesso dos seus alunos.

Azevedo (2003: p. 73) diz-nos que " a maioria dos estudos sobre o funcionamento das escolas assinalam que uma boa equipa de direcção, firme e propositiva, é um dos factores associados com a qualidade da instituição educativa". Assim, e lembrando Sergiovanni (2004: p.12-13), cabe ao líder ser o primeiro seguidor da missão empenhada na melhoria da escola, procurando concentrar motivações e intenções em volta do mundo-da-vida (expressão utilizada pelo autor para designar todas as organizações da sociedade) da escola que inclui a sua cultura, as suas crenças, os seus objectivos, os seus rituais, as suas tradições, originando a personalidade da escola. Quando a escola se deixa ultrapassar pelo olhar mais burocrático e empresarial do mundo-dos-sistemas (expressão que significa as normas, teorias e regulamentos de cada organização) vai perdendo a sua identidade. Esta é uma das particularidades da liderança escolar, que não pode transformar a escola numa mera empresa.

Formosinho e Machado (2000: p. 130) referem que a escola precisa de um "líder aberto", um líder que "suscita a participação, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta". Estes aspectos são fundamentais para a melhoria da organização escolar.

Costa et all (2000: pp. 27-28) salienta que a liderança nas organizações educativas deve ser

"objecto de acção pedagógica e possuir algumas características específicas e distintivas: "educativa e pedagógica [...] participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade, e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais".

Sobre esta temática, diz-nos, ainda, Azevedo (1996: p. 189) que:

"estas organizações, pela sua importância social, pela sua dispersão ao longo do território, pela sua complexidade social e pelo seu contributo central para a qualidade global do sistema educativo, têm de ser geridas de modo socialmente participado, inteligente e eficiente".

Entendemos a liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projectos comuns. Mediante um conjunto de actividades e projectos, a liderança deve estimular a partilha de informação, a obtenção de recursos necessários e clarificação de expectativas, fazendo com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, cujo contributo individual e ajuda são necessários à identificação e resolução de problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito continua a movimentar-se num plano moral, convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa.

A chave está no potencial da liderança construtivista em desenvolver capacidades entre as pessoas e nas escolas. As escolas que ajudam eficazmente os seus membros a construir significados e que definem propósitos comuns, apresentam grandes potencialidades de ter uma excelente capacidade construtiva e desenvolver uma participação ampla por parte dos seus membros. Esta combinação promove a aprendizagem e encoraja a acentuação de uma responsabilidade colectiva para o êxito da escola. A ligação de liderança à construção de significados, à implementação da aprendizagem e ao desenvolvimento de uma responsabilidade colectiva acaba por ligar a liderança ao mundo-da-vida das escolas (Sergiovanni, 2004: p. 26).

Na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estrutura e dinamização dependem muito da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança e não apenas de gestão administrativa.

A distinção entre gestão e liderança é importante, dado que dirigir uma escola não se deve resumir a manter a escola aberta segundo as normas instituídas, pela simples razão de que uma escola educa e forma pessoas e essa sua particularidade vinca toda a diferença.

Uma boa gestão é equivalente à verificação de conformidade com a norma instituída, garantindo o bom funcionamento da escola. A liderança implica assumir o papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.

Sanches (1996: pp. 21-26) menciona que a liderança é, neste sentido um fenómeno organizativo (processos, actividades, dinâmicas) que torna possível, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas.

A equipa do director passa a ser agente de mudança, dinamizador e estruturador de acção da escola, quando consegue tomar congruentes as tarefas e as práticas de gestão (prestar atenção ao conjunto de rotinas e tarefas que fazem com que a escola funcione no dia-a-dia) com um sentido mais amplo da missão da escola.

De facto, uma escola é uma instituição que lida com pessoas e com relações humanas, que se baseia em actividades de ensino e de aprendizagem, recrutadas 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 de optimismo permanente.

A experiência mostra que as práticas dos líderes são diferentes e as que se revelam eficazes num certo contexto, mostram-se desajustadas noutros, o que acentua a discordância acerca do que é um bom líder e sobre qual o modelo mais adequado para as escolas. É entendido que os líderes mais eficazes evidenciam as seguintes características: direcção e visão estratégica; tomada de decisão partilhada; apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola; reconhecimento e celebração de boas práticas; saber ouvir e ter respeito pelos problemas do pessoal, pais e alunos;

desenvolvimento de responsabilidades e promoção da liderança de outros; promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada.

Segundo Azevedo (2003: p. 86), a educação das crianças e dos jovens requer do líder uma enorme capacidade para criar ambientes estimulantes de ensino-aprendizagem para apoiar os professores na sua tarefa de ensinar e estimular a cooperação entre os professores e os pais, para manter vivos os valores que a escola e o seu projecto educativo elegerem, para incentivar todos e cada um dos intervenientes a promover ao máximo o desenvolvimento de cada aluno, ensinando cada um deles a viver com os demais. Este líder tem que saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente.

A gestão das escolas só pode entender-se, dada a natureza dos principais actos que aí se praticam, sustentados na relação humana, como gestão eticamente solidificada, erguida sobre valores, conhecimentos, convicções e vontades pessoais. Não será bom líder escolar quem quer, mas quem reúne num perfil técnico e emocional e uma maturidade e experiência capazes e adequadas. Por exemplo: saber ouvir e compreender, manter uma atitude positiva, facilitar o sucesso de todos os intervenientes e das equipas de trabalho, saber decidir com firmeza, ser íntegro, saber conceber, planear e executar um projecto educativo, incentivar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem, estimular a cooperação dos vários actores, querer ser avaliado (Azevedo, 2003: p. 86).

Neste sentido é possível afirmar que liderança pode tornar-se um lugar reverencial complexo onde pode potenciar-se não só a eficiência e o controlo mas também um jogo de relações, subjectividades, valores, objectivos, operações e vassalagens. Mas é possível encarar a liderança de um modo democrático, potenciadora de uma ética da crítica e de uma ética da justiça. Isto quer dizer que nem todos os tipos de liderança cumprem do mesmo modo todos os objectivos das organizações escolares, sobretudo os relacionados com a democracia e a cidadania.

Escolas bem geridas e geridas por bons líderes, desde que actuando num quadro legal de real de autonomia e de responsabilidade social, com uma outra intervenção de administração educacional, é fundamental para melhorarmos a qualidade da educação escolar.

Para além da importância incontestável dos modelos de liderança para o bom funcionamento da escola, é importante que a autonomia das mesmas seja reforçada e

não apenas seja a produção de uma palavra politicamente correcta e apelativa uma palavra que conste nos normativos e não apenas mais do que isso. Como tal, e para começar, é fundamental referir que não poderá haver autonomia na escola se não for concedida autonomia aos elementos que lá exercem funções, canalizando posteriormente essas autonomias individuais em benefício dos objectivos colectivos, que deverão assentar fundamentalmente na melhor formação possível para os indivíduos que frequentem as instituições escolares.

Podemos afirmar que os sucessivos governos têm tido dificuldade em abrir mão do controle quase total que possuem sobre a educação, aproveitando o termo autonomia como forma de introduzir mudanças na gestão e fazer reformas com o objectivo de racionalizar recursos, diminuir a burocracia estatal e as despesas e ao mesmo tempo continuarem a ter na sua mão a quase totalidade do poder. No entanto, os governantes sabem certamente que para a democracia ser autêntica é fundamental haver um reforço da autonomia das escolas, devendo esta ser aproveitada pelos docentes em benefício das aprendizagens dos alunos. Este objectivo primordial só poderá ser alcançado se se contar com o empenhamento e participação dos docentes que diariamente desenvolvem o seu trabalho nas escolas, assegurando com a sua dedicação e empenho o cumprimento dessa importante missão.

É com alguma preocupação que a imposição às escolas do novo modelo de administração escolar, consignado no Decreto-Lei 75/2008, surge, aparentemente o projecto e sonho da comunidade docente desde sempre, hoje é visto com alguma apreensão e há manifestamente algum receio, até pelo desconhecimento do mesmo pela comunidade docente. Em Portugal, a escola pública, apesar de todas as suas insuficiências, foi até há bem pouco tempo um lugar em que a democracia, na dupla vertente representativa e participativa, pôde ser experimentada na forma como os professores partilhavam a autoridade na construção colectiva de decisões que tinham impacto na vida das escolas. A escola que foi sendo construída desde os anos de 1974 - 1975 foi também uma escola de democracia e de cidadania para os profissionais que com ela se envolveram, e representou um espaço de liberdade em contraste com o ambiente que se vive em muitas das empresas do sector privado. É verdade que a abertura das escolas às comunidades locais poderá e deverá contribuir para o aprofundamento dessa democraticidade. Mas, julgamos nós, será com o trabalho desenvolvido por todos os elementos agregados ao processo educativo, que tal situação deverá ser enquadrada, e a revitalização da democracia escolar também não virá

certamente da reintrodução de um poder unipessoal, na pessoa do Director, imunizado em relação às formas de controlo à excepção feita às que decorrem do próprio Conselho Geral.

A definição de políticas e orientações educativas, em Portugal, tem persistentemente estado a cargo dos serviços da administração central. Sendo assumida como prerrogativa do Ministério da Educação, resta à escola concretizar a concepção de regulamentos, projectos e planos que têm que implementar as linhas superiormente decretadas.

Consideramos porém que é justamente no momento em que a escola se apropria daquelas orientações, que lhe é dada a oportunidade excepcional de criar o seu olhar, o seu rosto, a inovação concebida a partir da matriz normativa que a torna a escola – definida pela respectiva individualidade expressa no seu projecto educativo – o documento que formaliza a singularidade da sua acção. É neste quadro que acontece a sua autonomia, na medida em que constrói a orientação específica do projecto de educação e formação dos seus alunos, baseada no diagnóstico do contexto, na planificação estratégica que define, nos recursos que prevê angariar, no calendário de previsões apresentadas face às metas estabelecidas, nas parcerias empreendidas, na metodologia avaliativa definida, no entusiasmo e motivação com que conduz a acção colectiva, nas expectativas que formula, nos resultados que obtém, na gestão eficiente de todo o conjunto, na mobilização conquistada pelos seus líderes – na assunção do desafio que constitui a opção de desenhar o seu próprio sistema de gestão, a luz da missão de que assumiu investir-se.

Tal conquista exige uma liderança sustentável. Considerando que a gestão eficaz de uma organização educativa é exigente, requerendo do líder (director) total disponibilidade e dedicação, então o exercício da liderança apresenta-se-nos como extremamente difícil, aliás, porque exige enorme tenacidade, empenho, solidariedade, dinamismo e confiança. O processo de mudança e melhoria de qualquer escola deve incluir o necessário investimento nas lideranças (de topo e intermédias), começando obrigatoriamente por co-responsabilizá-las no exercício das suas competências, conduzindo a uma dinâmica globalizante participativa e negociadora, de forma a envolver todos os actores da comunidade educativa na discussão e definição dos objectivos, das metas, dos valores da escola e da sua ambição, tornando-a uma excelente plataforma de intervenção cívica.

PARTE II

D ESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III

METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. A Investigação Qualitativa e o Estudo de Caso

No entender de Gil (1995: p. 27) "pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adaptados para se atingir o conhecimento". O estudo que aqui se apresenta baseia-se em metodologias qualitativas, uma vez que toma como ponto de partida as perspectivas dos actores e o significado que estes atribuem às várias questões formuladas.

A investigação de tipo qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta as seguintes características:

- O investigador observa os factos sob a óptica de alguém interno à organização;
- A investigação procura uma profunda compreensão do contexto da situação;
- A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados;
- É descritiva e a palavra escrita assume especial importância, tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados;
- Os dados devem ser recolhidos em situação e complementados através da informação que se obtém por contacto directo. O contexto em que os dados são recolhidos é fundamental, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pela situação envolvente;
- Privilegia o significado atribuído por diferentes pessoas, elucidando sobre a dinâmica interna das situações, muitas vezes invisível ao observador exterior.

Optou-se por uma investigação qualitativa por esta parecer mais adequada ao tema e objectivos do estudo, uma vez que se procuravam informações sobre as perspectivas dos actores relativamente aos processos de liderança, assim como, ao tipo de perfil de líder que a organização escolar deve apresentar. Este tipo de investigação pressupõe que o investigador reduza a distância entre a teoria e os

dados, entre o contexto e a acção usando a compreensão dos fenómenos, na sua globalidade e no seu contexto natural, através da sua descrição e interpretação. É privilegiada, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, embora as experiências pessoais do investigador sejam elementos importantes na análise e compreensão dos factos estudados.

A focalização do paradigma qualitativo assume-se de grande importância pelo seu carácter "real", pois trata-se de uma modalidade de pesquisa cujo objectivo principal é descrever, analisar e compreender fenómenos nos contextos da acção concreta, ou seja, tomar conhecimento de quê? Com quem? Porquê? As possíveis dificuldades sentidas na utilização destas metodologias relacionam-se com o trabalho exaustivo necessário à recolha de dados e, principalmente, com o tempo dispendido na análise dos mesmos.

Tendo em conta a natureza do fenómeno em estudo - os processos de liderança e o perfil ou perfis de líderes em contexto escolar - optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O estudo foi desenvolvido no contexto de sete Escolas com ensino Secundário, que mais tarde se caracterizará, sendo, por isso, um estudo intensivo em organizações escolares específicas (ensino secundário).

De acordo com Gil (1991: p. 59), o estudo de caso apresenta algumas vantagens e limitações. As principais vantagens são as seguintes:

- "1. O estímulo a novas descobertas:
2. A ênfase na totalidade - focaliza o problema como um todo, superando o problema comum em levantamentos em que a análise individual dá lugar à análise de traços;
3. A simplicidade dos procedimentos quando comparados com outras modalidades ".

A principal limitação do estudo de caso refere-se à dificuldade de generalização dos resultados obtidos, embora não seja essa a pretensão do presente estudo.

De acordo com Ferreira (2005), o estudo de caso consiste na análise da particularidade e da complexidade de um caso singular. Como sustenta Erickson (cit. in Ferreira, 2005), embora a descoberta de princípios universais da vida social não seja impossível, a manifestação desses princípios num dado meio é única, pelo que, a sua

descoberta só se poderá fazer após um estudo pormenorizado de casos particulares. O interesse do estudo de caso, incide, portanto, naquilo que ele tem de único, de particular e, mesmo que posteriormente se venham a verificar certas semelhanças com outros casos e/ou situações, o propósito do estudo de caso é analisar e compreender algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Entre as características do método de estudo de caso podem destacar-se as seguintes: visam a descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, procuram descrever a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência da realidade e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflituais pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ludke e André, cit. in Ferreira., 2005).

Existem, portanto, diferenças assinaláveis entre metodologias do tipo qualitativo, inseridas no paradigma interpretativo, e do tipo estatístico-experimental, inseridas no paradigma positivista. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo em que se insere o estudo de caso etnográfico não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Enquanto que o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais. Por outro lado e como refere Ferreira (2005) enquanto que o primeiro está orientado para a "prova" e para a generalização, o segundo está orientado para a "descoberta" e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto.

No que respeita à recolha de dados da investigação, existem dispositivos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Estes dispositivos podem ser diversos, desde questionários, observação participante e não participante, entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, declarações pessoais, histórias, comunicação não verbal, fotografias, documentos pessoais, recursos audiovisuais, métodos interactivos e não interactivos, etc. (Bogdan e Biklen, 1994).

2. O Investigador e o Processo de Investigação

A experiência e vivência pessoal e profissional do investigador não podem ser apagadas, quando a pessoa inicia o seu projecto de investigação. Não queremos dizer com isto que o distanciamento em relação ao tema também não possa ser uma "mais valia" quando o investigador questiona a realidade. Deve, porém, aproveitar essas experiências, fazendo uso delas de uma forma crítica, mobilizando-as, por exemplo, para a selecção do problema de estudo, para a pesquisa de contextos organizacionais onde posteriormente possa vir a desenvolver o seu trabalho empírico.

O investigador deve estar consciente das dificuldades que vai enfrentar, ser paciente e persistente com o intuito de as ultrapassar, nunca se esquecendo de respeitar os princípios metodológicos e éticos que uma investigação exige enquanto processo rigoroso de interpretação da realidade. O espírito da investigação caracteriza-se, como refere Quivy (1998: p. 149) "pelo perpétuo questionamento dos conhecimentos provisoriamente adquiridos e pela preocupação de impor regras metodológicas que obriguem a concretizar esta disposição geral em cada uma das etapas do trabalho".

São várias as etapas de um trabalho deste tipo. Fazemos a distinção das diferentes etapas, mas não podemos esquecer que elas estão, na realidade, em permanente interacção: todo o processo assenta no encadeamento entre as várias operações e a lógica que as liga. Inicia-se, então, o processo com a revisão bibliográfica que vai sustentar e ajudar a elaborar todo o quadro conceptual que serve de background ao problema a investigar bem como ao seu enquadramento no contexto socio-político.

A identificação do problema/questão de partida e as finalidades do estudo são a fase que segue. O investigador ao definir a pergunta de partida deve respeitar três exigências fundamentais - clareza, exequibilidade e pertinência - para poder iniciar o seu trabalho com uma estrutura coerente.

Contudo, deve estar consciente que se vai deparar com muitas hesitações, desvios e incertezas, pois uma investigação é, por definição, algo que se procura. A palavra investigação advém do étimo latino "*investigatione*", significando "acto ou efeito de investigar, de pesquisar, de inquirir, de procurar", "seguir os vestígios ou sinais de". E, como tal, implica, muitas vezes, mudanças nos trajectos pré-definidos. Como menciona Almeida e Freire (2003: p.38) "O problema pode assumir diversas formas, podendo ser uma dúvida, a tentativa de replicar um fenómeno ou mesmo a testagem de uma teoria".

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Afonso (2005: p.53) explica a natureza de um problema de investigação que "consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão "O que é que não sabemos e queremos saber?".

A partir da definição do problema e da formulação das questões a estudar, o investigador traça o seu plano de investigação e dá início ao processo de pesquisa.

O design de estudo de Afonso (2005) integra a estratégia de investigação adoptada (conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si) o uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes e dos procedimentos. Esta fase direcciona todo o trabalho empírico: a recolha de informação relevante que vai dar resposta às questões da investigação. A fase seguinte corresponde à concretização da pesquisa – ao desenvolvimento efectivo do trabalho empírico: a recolha, análise e tratamento de dados. Trata-se, então, de planear o acesso à informação relevante (reunir os dados que são úteis à verificação das hipóteses) circunscrever o campo de análise no espaço geográfico e social e no tempo (negociação do local, população a considerar), fazer a selecção de técnicas de recolha de dados (adaptação, adopção ou construção de instrumentos) para posteriormente se proceder ao trabalho de sistematização e consequente organização, análise e interpretação dos dados. Tudo isto exige, da parte do investigador, uma actuação ponderada, pragmática e criteriosa. É nesta fase decisiva do trabalho empírico que, muitas vezes, é necessário reformular procedimentos, fazer adaptações face às circunstâncias específicas do trabalho de campo. Assim, e como refere Afonso (2005: p. 60)

"na visão prospectiva do projecto de investigação, é importante que o investigador procure antecipar o mais detalhadamente possível os factores potencialmente favoráveis e desfavoráveis na gestão do trabalho empírico, prevendo e preparando os referidos planos de contingência".

Concluída esta tarefa, entramos no processo de organização, análise e interpretação dos dados.

3. Uma Abordagem Qualitativa – A Entrevista como Instrumento de Recolha de Dados.

“As entrevistas são procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma da comunicação verbal”

Almeida Pinto, 1976

Cada vez mais a abordagem qualitativa é uma metodologia utilizada na educação, nomeadamente no âmbito do estudo da Liderança (Bryman, 1996: p. 287). É uma técnica recolha de dados que se caracteriza pela objectividade e pela possibilidade de identificar determinados processos ou situações específicas com dimensão significativa, facilitando o acesso a contextos diferenciados e a um largo conjunto de pessoas.

Nas metodologias qualitativas a entrevista é, genericamente, uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais, tendo em vista um objectivo que é a obtenção de informações sobre o entrevistado, as suas vivências e representações. Baseia-se na aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, caracterizando-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo por isso obter informações mais autênticas, ricas e aprofundadas e reflectir as percepções e interesses dos entrevistados (Quivy, 1998). É necessário considerar, no entanto, que a morosidade da sua aplicação e do tratamento dos dados impede a sua aplicação a amostras de grande dimensão, pelo que o número de entrevistados tem que ser restrito.

Como em todos os métodos e técnicas de pesquisa, a realização de entrevistas envolve aspectos que o investigador não pode ignorar, nomeadamente, os que se prendem com a subjectividade dos sujeitos e os constrangimentos do contexto e das situações em que eles se inserem. Tuckman (2002) refere, por exemplo, que as entrevistas dão os resultados expressos pelos inquiridos, reflectindo o seu pensamento,

no entanto, estes poderão não ser totalmente fidedignos porque podem ser influenciados pela auto-consciência ou o desejo de causarem boa impressão.

Para Bogdan e Biklen (1994: p. 134) a entrevista qualitativa é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante: para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, ou seja, a análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos à sua volta.

Podemos afirmar que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas centram-se em tópicos determinantes ou podem ser guiadas por questões gerais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: p. 136)

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

Num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte, o que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil.

“O seu papel enquanto investigador não consiste em modificar pontos de vista mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”. (Ibidem, 1994: p. 138).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista pode classificar-se "boa" quando os sujeitos se sentem à vontade, falando de forma livre sobre os seus pontos de vista, quando produzem riqueza de dados, recheados de palavras reveladoras das

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

perspectivas do sujeito, permitindo ao entrevistador conhecer as percepções, interpretações e experiências dos seus entrevistados. Ao mesmo tempo, como referem Bogdan e Biklen (1994: p. 134), permite "ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", no entanto há necessidade de lhe conferir o máximo de credibilidade e fidedignidade através do respeito de alguns princípios éticos:

- Garantia de anonimato dos sujeitos entrevistados;
- Informação aos entrevistados sobre os objectivos do estudo;
- Cumprimento de acordos feitos entre entrevistador e entrevistados;
- Pedido de autorização aos encarregados de educação de todos os alunos;
- Apresentação de resultados fiáveis;
- Pedido de autorização para gravação áudio das entrevistas.

Assim, a técnica utilizada foi a análise de dados de origem qualitativa – a análise de conteúdo - para tratamento dos dados documentais e recolhidos por entrevista. Quando se fala em análise de dados de origem qualitativa, fala-se de tratamento de dados, que, geralmente, se leva a cabo, tentando sempre preservar a sua natureza textual, pondo em prática a categorização sem recorrer a técnicas estatísticas (Gómez et all, 1996).

Relativamente à análise de conteúdo, os autores acima referidos advogam que esta técnica corresponde ao

"processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

Já Gómez et all. (1996: p. 200) definem-na como um

"conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação".

Considerada como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Bardin, 2004), esta técnica de tratamento da informação permite ao investigador tratar uma grande quantidade de texto resumindo o seu conteúdo em conjuntos mais pequenos, de forma a ser possível compreender os fenómenos a investigar.

O mesmo autor considera que a análise de conteúdo permite fazer inferências através da identificação sistemática e objectiva das características específicas da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações acerca da informação sobre a qual é feita a análise, de modo a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, para Vala (1986: p. 104) "a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas".

Ghiglione e Matalon (1992) consideram que a questão da codificação é central na análise de conteúdo não se podendo dissociar os problemas da atribuição de sentido, típicos da análise de conteúdo, dos da codificação. A razão desta dependência deve-se ao facto da análise de conteúdo assentar, em grande parte, na codificação da informação que permite encontrar uma teoria para explicar os dados obtidos. Segundo os autores, é importante descrever pormenorizadamente as decisões que serão tomadas ao longo dos procedimentos de codificação, dado que tal faz aumentar a validade do estudo.

Um dos principais aspectos a atender quando se codifica a informação prende-se com o nível de detalhe que se segue no estudo, que pode ir desde a codificação de cada palavra até à codificação de todo o parágrafo (Miles e Huberman, 1994). Os mesmos autores consideram que para uma investigação produzir bons resultados é importante que o investigador efectue uma primeira leitura genérica dos dados antes da sua codificação, pois tal permite-lhe ficar com uma primeira imagem dos dados adquiridos.

As entrevistas de investigação, tal como as outras, consomem imenso tempo, desde a criação e a pilotagem da entrevista, a deslocação ao local, a própria entrevista, a transcrição e a análise; por outro lado, o seu grande poder está na riqueza e vida do material que proporciona.

A utilização da entrevista como instrumento de investigação social pode apresentar diferentes objectivos. Tendo em conta o conteúdo da entrevista, Sellitz (citado por Marconi e Lakatos, 1990: p. 84) distingue seis tipos de objectivos:

- Averiguar factos;
- Determinar opiniões sobre os factos;
- Determinar sentimentos;
- Descobrir planos de acção;
- Inferir condutas futuras tendo em conta os comportamentos presentes ou passados;
- Descobrir os motivos conscientes que influenciam opiniões, sentimentos ou condutas.

3.1. Tipos de Entrevistas

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, sendo geralmente classificadas em estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas ou semi-directiva (Pardal e Correia, 1995), embora haja autores que utilizam outras nomenclaturas e classificações.

Na entrevista estruturada o entrevistador/investigador fica sem liberdade para alterar o roteiro previamente estabelecido, designadamente os procedimentos, a sequência e a redacção das perguntas (conteúdos). Trata-se de uma entrevista estandardizada, fechada, condicionada pelo rigor da técnica, que limita ao máximo a actuação do entrevistador e do entrevistado. Segundo alguns autores esta é a verdadeira entrevista de investigação (Cohen e Manion, 1990; p. 383).

A entrevista não-estruturada distingue-se da anterior por permitir alterações à programação, embora também exija uma planificação cuidadosa. Sem perder de vista os objectivos que lhe deram origem, as perguntas (conteúdo, sequência e redacção) podem ser alteradas ou manipuladas pelo entrevistador. Estamos perante um tipo de entrevista aberta, caracterizada pela flexibilidade e pela liberdade.

Na entrevista semi-estruturada ou semi-directiva que também é cuidadosamente programada, há um conjunto de perguntas-tipo que funcionam como guia ou referencial e que vão sendo utilizadas à medida das necessidades e das oportunidades. Embora haja uma sequência estabelecida em guião, não se exige respeito pela mesma.

De um modo geral podemos afirmar que a utilização de um determinado tipo de entrevista depende dos objectivos e do momento da investigação, e podem coexistir, na mesma investigação, diferentes tipos de entrevista. As limitações de uns podem ser contrabalançadas pelas vantagens de outros.

No presente trabalho de investigação optamos pela entrevista estruturada. Sem perder de vista os objectivos traçados, a entrevista é gerida com flexibilidade, dando ao entrevistado a possibilidade de exprimir o seu pensamento sobre o assunto que motiva a interpelação.

É uma entrevista pré-programada, rígida, dirigida. Não se pode alterar em função das respostas do entrevistado ou em que a iniciativa é total e exclusivamente do entrevistador (entrevista estruturada).

3.2. Vantagens e Desvantagens da Entrevista

Tratando-se de uma interacção directa entre pessoas, a entrevista encerra em si grandes potencialidades mas também algumas debilidades, sobretudo se não forem tomados alguns cuidados. Quer umas, quer outras devem ser entendidas essencialmente na sua relação com outras técnicas mais clássicas de investigação, designadamente o inquérito por questionário.

No que concerne às vantagens da entrevista, salientamos as seguintes:

- permite grande profundidade na recolha dos dados (informação mais rica), podendo ser usada como principal meio de recolha de informação;
- pode ser usada com todos os segmentos da população, quer sejam alfabetizados ou não;
- proporciona a obtenção de informação relevante que não se encontra em fontes documentais, uma vez que permite o acesso à memória e às vivências do entrevistado;
- possibilita a avaliação de atitudes ou comportamentos;
- permite uma maior flexibilidade, não só através da repetição e esclarecimento das perguntas como também da personalização/afinação das respostas;
- pode ser usada para comprovar hipóteses ou para detectar a emergência de novas hipóteses;
- pode usar-se em conjugação com outras técnicas.

Mas a entrevista apresenta também algumas limitações e problemas que se prendem, fundamentalmente, com a falta de validade e a parcialidade das informações obtidas, requerendo, por isso, cuidados acrescidos não só na fase de preparação como nas de execução e de análise da informação. De entre essas limitações da entrevista salientamos:

- está limitada a um reduzido número de informantes, pois são reduzidas as possibilidades de aplicação a grandes universos;
- há a possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo entrevistador;
- os resultados podem ser negativamente influenciados pelas dificuldades de comunicação/expressão;
- há a possibilidade de retenção de informação por parte do entrevistado;
- é propensa à subjectividade/parcialidade, limitando a fiabilidade;
- é difícil de conduzir, exigindo ao entrevistado requisitos específicos (conhecimentos dos processos de comunicação e de interacção, experiência, habilidade, sensibilidade ...);
- dificulta a escolha do método de registo das respostas no caso de se utilizarem perguntas abertas, como também dificulta a análise e interpretação dos dados no caso das entrevistas não-estruturadas;
- exige grande dispêndio de tempo, não só pela entrevista em si como também pelo trabalho posterior de transcrição, codificação da informação e de análise de conteúdo.

Estas sínteses foram elaboradas com base em Marconi e Lakatos (1990), Cohen e Manion (1990), Quivy e Campenhoudt (1992) e Bogdan e Biklen (1994).

É necessário que o tipo de entrevista a escolher seja adequado aos objectivos e ao conteúdo da investigação, que os entrevistados sejam criteriosamente seleccionados e que a formulação das perguntas seja contextualizada.

3.3. Etapas da Entrevista

A entrevista desenvolve-se em três grandes etapas: programação, realização e análise e interpretação dos dados. Na fase de programação o investigador deverá definir o objecto de estudo/problema, clarificar os objectivos a alcançar, desenhar os

fundamentos teóricos do estudo que se propõe desenvolver, especificar os motivos da escolha do método a utilizar, estabelecer os contactos prévios com as pessoas e entrevistar, elaborar o guião da entrevista, elaborar um esquema conceptual em que se definam as variáveis a operacionalizar e redigir as questões/perguntas, sem esquecer que a formulação das perguntas deve ser coerente com o tipo de entrevista (estruturada ou não-estruturada).

Um dos passos fundamentais desta etapa prende-se com a escolha do formato das perguntas (abertas, fechadas, directas, indirectas, específicas, não-específicas). Este depende de diferentes factores, designadamente os objectivos da investigação, o objecto de estudo, o perfil do entrevistado e a profundidade dos dados a explorar. No presente trabalho privilegiamos as perguntas fechadas.

Antes de se iniciar a entrevista propriamente dita, o entrevistado deve ser elucidado acerca dos objectivos da mesma e consciencializado para a necessidade da sua colaboração. A criação de um clima de confiança entre o entrevistador e o informante e de um ambiente de cordialidade que estimule o entrevistado a responder com espontaneidade poderá facilitar a obtenção de informação relevante. O entrevistador deve saber ouvir cuidadosamente o seu interlocutor e não deve emitir juízos de valor sobre as respostas ou, de qualquer forma, envolver-se no conteúdo da entrevista para não influenciar a resposta do informante. Deve evitar tudo o que possa constituir uma imposição das suas próprias categorias mentais. De igual modo, a formulação da pergunta deve ser feita de forma a não sugerir ou influenciar a tendência da resposta. Se as respostas não forem claras ou não corresponderem aos objectivos das perguntas o entrevistador deverá questionar novamente o seu interlocutor no sentido de as clarificar. Deverá ser fixado um limite máximo de duração da entrevista. Esta deverá ser conduzida para que o entrevistado não divague por campos ou matérias distantes do assunto a investigar.

Segundo Marconi e Lakatos (1990: p. 88) a entrevista será um êxito se as respostas tiverem as seguintes características:

- validade (quando comparadas com fontes externas);
- relevância (grau de importância relativamente aos objectivos);
- especificidade e clareza (se contêm referências a dados, datas, nomes e outras informações precisas);

- profundidade (se relacionadas com sentimentos, pensamentos, intensidade, intimidade);
- extensão (quanto à amplitude da resposta).

As sete entrevistas que realizámos decorreram entre finais de Janeiro e princípios de Março de 2010. O tempo médio de duração das entrevistas situou-se à volta dos 30 minutos, variando entre 20 minutos, na entrevista de menor duração, e 40 minutos, no caso da mais alongada.

Realizada a entrevista, fez-se a respectiva transcrição e, de seguida, procedeu-se à estruturação da mesma, isto é, procedeu-se à codificação dos conteúdos. Trata-se de traduzir as respostas em categorias específicas de modo a ser possível a sua análise.

Por último, procedeu-se à análise e interpretação dos dados, tendo sempre em conta os objectivos da investigação. Se necessário, poder-se-á regressar ao contacto com o(s) entrevistado(s), o que foi feito em dois casos. Antes da tomada de decisão é fundamental efectuar sínteses ou agrupamentos de interpretações em relação a cada inquirido e a cada variável, desenhar unidades de significado geral e de significado relevante, formular hipóteses para cada grupo de variáveis, testar as sínteses de interpretação de cada entrevistado, e contabilizar o número de hipóteses aceites e rejeitadas.

Segundo Erasmie e Lima (1989: p. 91) “a síntese das interpretações, que constitui a última fase da análise e irá servir de base a decisões, deve basear-se numa análise qualitativa».

3.4. Realização das Entrevistas

Muitos são os conselhos enumerados por diversos autores sobre o modo de conduzir uma investigação através da entrevista. No entanto a entrevista é um intercâmbio verbal cara a cara entre duas ou mais pessoas, uma das quais é o entrevistador determinado em obter informação da outra ou outras pessoas.

A sua realização pressupõe, para além de outros requisitos, que o entrevistador possua um conjunto de capacidades e habilidades enumeradas. De entre elas destaca-se sem dúvida o treino e a experiência, que é, aliás, referida pela maioria dos autores como condição necessária ao sucesso desta matéria. No caso concreto, deparámo-nos assim,

com um grande obstáculo dada a nossa total inexperience na sua utilização o que tentamos superar embora com alguma dificuldade.

Apesar desta situação não deixamos de respeitar as exigências e cuidados que são colocados à realização das entrevistas, especialmente no que respeita às relações sociais, que não se limitam ao passar de sons para um gravador ou de transcrever por escrito o que o entrevistado mencionou, mas sim a uma interacção social que em alguns casos já proporcionou uma amizade com alguns dos entrevistados que pretendemos manter futuramente.

Em qualquer dos casos deve ter-se em conta aspectos como a linguagem a utilizar, a qual deve ser acessível; que o tema constitua um estímulo para os entrevistados de modo a que se sintam motivados a responder; que sejam definidos os papéis do entrevistador e do entrevistado e que a informação recolhida seja o mais alargada possível.

Quanto à definição dos papéis, o entrevistador deve deixá-los claros no início da entrevista, quando deve esclarecer o objectivo da investigação, o porquê do entrevistado ter sido escolhido, a modalidade de recolha de dados e a duração da entrevista. Devem ser igualmente salientadas as questões éticas e a questão do anonimato do seu discurso.

No que diz respeito ao papel do entrevistado, é definido que deve expressar a sua opinião sem quaisquer limitações, o que se deseja é saber a sua opinião sobre um determinado tema.

O entrevistador deve manter a mesma atitude no início e ao longo da entrevista, atitude essa de ouvinte atento, que procura compreender o que o inquirido diz, sem avaliar ou criticar, tentando manter-se o mais isento possível. Deve ser mantida a atenção e mostrada, regularmente, com a utilização de expressões breves que salientem o interesse pelo que é dito, pela repetição (técnica de ‘espelho’ ou do ‘eco’) da palavra ou palavras acabadas de referir, a realização de sínteses parciais ou reformulação de uma parte do discurso, pedidos neutros, dentro do possível, para acrescentar informações adicionais - neste caso pretende-se alargar o conhecimento que poderia ser parcial e bloqueado se o inquirido resolvesse adoptar uma atitude de espera -, a formulação de pedidos particulares no sentido de explorar porque pensa de determinada maneira o inquirido, a repetição do tema, e a utilização de silêncios para permitir a reflexão do entrevistado sobre algum assunto.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Saber escutar os entrevistados foi também uma outra das regras metodológicas que procuramos observar no processo de recolha de informação, o que em certos casos se traduziu em algumas digressões patentes nos discursos dos entrevistados. Noutros, o silêncio marcava a forma sintética de rematar assuntos.

Apesar dos condicionalismos pessoais e contextuais que envolveram a realização das entrevistas acreditamos ter conseguido um clima que tomou possível uma boa comunicação, e para isso contribuiu em nosso entender a relação de "simetria" que tentamos criar, estabelecendo assim um clima bastante facilitador.

O período de recolha da informação decorreu entre Janeiro e Março de 2010. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados.

Os locais e horários foram sempre marcados, em função da conveniência dos entrevistados.

O tempo de duração foi muito variável, entre o mínimo de 20 minutos até ao máximo de 40 minutos.

Todas as entrevistas foram transcritas em papel, com o acordo e consentimento prévio dos entrevistados.

4. Objectivos da Investigação

A liderança é um tema fascinante. Está associada a grandes eventos. Os momentos marcantes da história, quer para o bem quer para o mal, resultaram quase sempre, de decisões tomadas por grandes líderes (Cleópatra, César, Joana D’Arc, Napoleão, Adolf Hitler, Gandhi, etc.). Muitos destes acontecimentos envolveram milhares ou milhões de seguidores que puseram em prática as ideias de um único homem. Mesmo quando ocorreram catástrofes naturais, emergiram seres humanos que transmitiram a necessária tranquilidade para ultrapassar momentos difíceis e começar tudo de novo (Marquês de Pombal – terramoto de 1755).

A presente investigação pretende contribuir para o debate em torno da importância da liderança e do futuro líder como promotoras de uma cultura de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo o próprio líder, assim como a própria organização escolar.

Propusemo-nos desenvolver um trabalho de investigação para identificar o tipo de líder e de liderança que os Directores pretendem inculcar nas suas escolas públicas.

As vivências pessoais e profissionais, bem como algumas leituras realizadas, despertaram-nos, desde logo, para esta temática, o que nos levou a pensar em algumas questões:

- Que tipo de Director para uma escola pública? Terá autonomia suficiente?
- Que tipo de liderança deverá a escola pública adoptar?
- Estarão os futuros Directores com os perfis adequados para serem bons líderes na conjuntura actual da nossa sociedade?
- Será que essas lideranças têm perfil idêntico nas várias escolas?

Após uma revisão de literatura mais aprofundada no âmbito de uma abordagem específica apresentada por diversos autores sobre as lideranças e os tipos de líderes, assim como sobre o papel do Director na escola actual, pensámos ser um tema pertinente e muito actualizado, não esquecendo também, a autonomia que irá receber para dirigir a sua escola.

Sabemos que o estudo que nos propomos realizar, é apenas um pequeno contributo no âmbito desta temática. Pretendemos, apenas saber que tipo de liderança e de líder os Directores, eleitos democraticamente, irão implementar nas suas escolas. Percepcionar a

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

provável correlação positiva entre os vários tipos de liderança e dos seus líderes. Temos consciência da limitação da amostra e por conseguinte, queremos, apenas sensibilizar para a temática, abrindo caminhos a outras investigações.

5. Processos de Investigação

A investigação teve dois momentos fulcrais. O primeiro momento foi a parte curricular do mestrado em que se adquiriram algumas "ferramentas" académicas que serviriam de suporte à escrita da dissertação que agora vai adquirindo alguns contornos.

No segundo foi um trabalho mais individual que teve várias fases, que embora distintas não podem ser consideradas estanques porque aconteceram, muitas vezes, em tempos coincidentes:

- A primeira durou cerca de cinco meses, correspondendo à pesquisa bibliográfica. Esta fase teve como objectivo primordial reunir o máximo de material que servisse de suporte e referencial teórico para a pesquisa empírica
- Na segunda, partiu-se para o trabalho no terreno, em Janeiro de 2010. Nessa data foi redigido um pedido de autorização (anexo I) aos Directores das Escolas da cidade de Coimbra com ensino Secundário, implicando a realização de entrevistas. Depois deste pedido realizaram-se as entrevistas a todos os directores contactados, através de contacto telefónico foram diligenciadas as horas e os dias para as respectivas entrevistas. As informações foram registadas em documento próprio elaborado pelo investigador (anexos IV/X).
- Na terceira fase foi realizada a análise e interpretação de todo o material recolhido, tendo-se recorrido, para o efeito, à técnica de análise de conteúdo.

Relembrando o objectivo central da nossa investigação – qual o tipo de liderança e de líder que o Director implementará na sua escola - decidimos circunscrever a amostra a um universo de Directores da cidade de Coimbra com Ensino Secundário. Pelas funções que desempenham na organização escolar e por conseguinte, em nosso entender, possuem um maior conhecimento ao nível da actuação/desempenho do líder.

Entendemos, contudo, que optar por esta tipologia de escolas poderia ser uma mais-valia, pois esta é uma realidade relativamente nova no nosso sistema organizacional de ensino. A curiosidade e o querer ir um pouco mais além fez-nos enveredar por este caminho.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Foram recolhidos dados através da técnica de entrevista. A fim de facilitar a aplicação desta técnica, optou-se pelo registro escrito, o que possibilitou uma maior concentração no encaminhamento da conversa para obter toda a informação pertinente, motivando a responder de forma livre, sincera e aprofundada. Posteriormente, foi atribuído um código a cada entrevistado, e a seguir submetidas à análise de conteúdo.

Foram realizadas entrevistas individuais, com finalidades comuns. Os objectivos das entrevistas foram os seguintes:

- Qual o papel do Director nas dinâmicas de trabalho a estabelecer na escola.
- Como e posições assume na construção do processo de liderança
- Como desenvolve o exercício das competências de líder.

Após a realização das entrevistas seguiu-se um trabalho delicado e complexo de leitura e respectiva análise, tendo sido atribuído a cada entrevistado um código. Numa primeira fase, houve preocupação de ler atentamente a informação, dividindo as entrevistas em diferentes segmentos de texto, partindo de um conjunto de categorias e subcategorias:

- Percepção sobre a valorização da figura do Director de Escola;
- Percepção sobre o novo modelo de gestão da Escola;
- Percepção sobre o perfil de Director de Escola;
- Percepção sobre o tipo de liderança que o Director de Escola deverá implementar.

Temos consciência que este estudo não nos conduz a generalizações, mas será, com certeza um incentivo a futuras investigações.

Assim, escolhemos como população-alvo os professores que executam as funções de Director nos seus estabelecimentos de ensino, ou seja as Escolas com Ensino Secundário da cidade de Coimbra, visto que esses professores têm uma larga experiência na área da Administração e Gestão Escolar. Por um lado, lidaram muitos anos com complexidades diferenciadas e tipologias organizacionais muito específicas, por outro lado, estas escolas da cidade de Coimbra contemplam um número elevado de

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

alunos, realizando-se, assim, uma amostra considerável de Escolas Secundárias de uma cidade.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Definição e Enunciação das Categorias de Análise

Com base nas respostas dadas pelos entrevistados às questões formuladas durante a entrevista introduzimos quatro categorias e sete subcategorias de análise que conceptualizamos do seguinte modo:

1.^a A Relevância do Director de Escola

Entendem o Director de Escola como uma figura importante e com um papel valorizativo na Gestão actual. Terá dificuldades/objecções no exercício das suas funções.

1. **Importância do Director** – entendem que a figura do Director é deveras importante na organização escolar actual.
2. **O Papel do Director** – entendem que o papel do Director é devidamente reconhecido ou não, na nova gestão.
3. **Dificuldades** – quais são, diariamente, as maiores dificuldades que encontram no exercício das funções que exercem como Director de Escola.

2.^a Visão Relativa do Modelo de Gestão

Entendem o Modelo actual de Gestão como inovador, considerando este modelo como importante no mérito e sucesso da Escola.

1. **A Importância do modelo de Gestão** – opinião concreta sobre o novo modelo de Gestão da Escola.
2. **A sua relevância para o sucesso Escolar** – entendem como pertinente, ou dispensável que este Modelo de Gestão terá deveras influência na qualidade e sucesso para a Escola.

3.ª Perfil de Líder do Director

Pronunciam-se sobre o perfil de líder adequado que o Director deve inspirar e inculcar, através das suas recomendações e orientações, os seus mais directos liderados.

1. **Relações humanas** – entendem que o líder deve relacionar-se com sinceridade e humanismo com todos os liderados.
2. **Assertivo** – entendem que o líder deve saber comunicar e orientar as suas ideias para a comunidade escolar.

4.ª Tipo de Liderança

Opinam sobre o tipo de liderança que o Director deve implementar na sua Escola, com a finalidade de manejar e nortear a sua comunidade escolar.

1. **Democrática** – entendem que a liderança deve ser partilhada, trabalho em equipa, sendo um gerador de entusiasmo com toda a comunidade escolar.

Na sequência do conjunto de procedimentos metodológicos que acabamos de descrever na parte anterior deste trabalho, passamos à análise interpretativa das entrevistas que constituem a amostra. Estruturamos esta análise em função das categorias consideradas.

No quadro seguinte sintetizamos as categorias supracitadas, bem como as subcategorias que a análise nos permitiu identificar.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias
A Relevância do Director de Escola	<ol style="list-style-type: none">1. A importância da figura do Director2. O papel do Director3. As maiores dificuldades no exercício das suas funções.
Visão Relativa do Modelo de Gestão	<ol style="list-style-type: none">1. A importância do novo Modelo de Gestão.2. A sua relevância na qualidade e sucesso da própria Escola.
Perfil de Líder do Director de Escola	<ol style="list-style-type: none">1. Relações humanas/Assertivo
Tipo de Liderança	<ol style="list-style-type: none">1. Democrática

Com as categorias e subcategorias apresentadas, recolhemos a informação que cruzamos com os vários dados dos vários intervenientes no contexto caracterizado de forma expositiva neste estudo.

2. QUADROS DE ANÁLISE

Neste capítulo dedicado à análise e interpretação dos resultados da investigação abordam-se as percepções dos diferentes Directores relativamente à temática da liderança e do perfil do líder, assim como, da nova gestão escolar, no contexto das Escolas de leccionação de ensino Secundário da cidade de Coimbra.

Paralelamente à apresentação dos resultados, pretende-se fazer a sua discussão, em função de toda a informação recolhida através de entrevistas.

A análise será feita à luz de quatro temas centrais da investigação:

- A Figura/Importância do Director de Escola;
- O novo Modelo de Gestão;
- O Perfil de Líder do Director;
- Que tipo de Liderança.

Para a apresentação dos dados, recorreu-se ao uso de quadros com as respectivas categorias, subcategorias e unidades de registo.

Assim, a análise das entrevistas é feita através das unidades de registo e excertos das mesmas que consideramos importantes para podemos responder aos objectivos do presente trabalho. Para cada Escola foi-lhe atribuído um nome fictício de um conjunto ou artista musical.

Em termos de caracterização dos nossos entrevistados, no que concerne à Escola “*Queen*” estamos perante um Director de Escola com 46 anos de idade e 21 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Artes Plásticas. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

Relativamente à escola “*Kiss*” o Director de Escola contempla 61 primaveras e 35 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Biologia. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

Quanto à Escola “*Elvis*” o Director de Escola é premiado com a idade de 59 anos e 35 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Filosofia. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

No que se refere à Escola “*Bee Gees*” o seu Director de Escola possui a idade de 54 anos e 34 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em

Biologia ramo Educacional. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

No que respeita à Escola “**ABBA**” o Director de Escola desfruta de 67 anos de idade e 36 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Economia. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

No que concerne à Escola “**Ramones**” o Director de Escola usufrui de 64 anos de idade e 33 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Filosofia. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

Finalmente, no que obedece à Escola “**U2**” o seu Director de Escola apresenta 49 primaveras de idade e 26 anos de serviço docente. A sua formação de base é Licenciatura em Filologia Românica e contempla Mestrado em Gestão Escolar e Administração Educacional. Quanto à situação profissional deste nosso inquirido, pertence ao Quadro de Escola em estudo.

Vamos, de seguida analisar as entrevistas com base nas diversas categorias e subcategorias delineadas.

Quadro 3

Categoria – “A Relevância do Director de Escola”

Subcategoria – A importância da figura do Director de Escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>A Relevância do Director de Escola</p>	<p>A importância da figura do Director de Escola</p>	<p>QUEEN <i>“É igual à do antigo Presidente do Conselho Executivo. É um órgão colegial. O Director é que dá a cara”</i></p> <p>KISS <i>“... é importante. O nome Director gera aspectos negativos. Tem uma carga ideológica de mandar, ser autoritário. Tem o rótulo de quero, posso e mando. Já existem boas lideranças sem este nome pomposo de Director”</i></p> <p>ELVIS <i>“A sua figura é importante: para projectar a escola a médio e longo prazo, prestar contas da sua directoria. Deveria ter uma formação prévia”</i></p> <p>BEE GEES <i>“É importante. Tem de existir alguém com responsabilidade máxima na escola. Tem de dar resposta do que acontece na escola. É neste sentido que a sua figura é importante”</i></p> <p>ABBA <i>“É importante. Vai liderar a Escola. Lança estratégias com os seus pares para atingir objectivos. Dá resposta por tudo o que acontece na Escola”</i></p> <p>RAMONES</p>

		<p><i>“É importante se for um bom líder e trabalhar com seriedade e autoridade dentro da assertividade. No fundo a importância da sua figura não é nenhuma.</i></p> <p>U2</p> <p><i>“Não concordo com a figura do director. Director não, responsável hierárquico sim. Alguém que coordene e dirija seres humanos com igualdade e assertividade. Ser Director ou Presidente do Conselho Executivo, que diferenças?”</i></p>
--	--	--

Dos dados analisados à subcategoria “a importância da figura do Director de escola” podemos inferir que todos os entrevistados consideraram a figura do Director como importante. Esta importância advém porque ele é alguém com responsabilidade máxima na escola, é ele que tem de dar resposta por tudo o que acontece na sua escola. O Director tem de traçar estratégias, com os seus pares, para atingir os objectivos propostos, a sua figura é preponderante para o funcionamento da escola, ser um bom líder e trabalhar com seriedade e autoridade dentro da assertividade.

Ao Director cabe a projecção da escola a médio e a longo prazo.

Se, por um lado, a sua figura poderá ser igual ao antigo Presidente do Conselho Executivo (**Queen** e **U2**), não existiu uma “mudança substancial” no modo como exercem as suas funções, por outro lado a palavra “Director” (**Kiss**) ilustra uma carga ideológica negativa, ou seja, “ser mandão, “ser autoritário”, no fundo o seu título, para muitas pessoas, é visto como um rótulo: “quero, posso e mando”.

O Director de Escola **U2** não simpatiza com este nome, mas sim, por alguém que seja responsável hierarquicamente, e que tenha capacidades para dirigir e coordenar seres humanos com igualdade e determinação.

Podemos concluir que é, com efeito, nas raízes da responsabilidade do papel de Director que encontramos as raízes da liderança educativa como sendo, como refere Sergiovanni (2003, p. 126)

" [...] Um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola".

Portanto, é na assunção deste compromisso que situamos o desempenho das tarefas do Director que mais não são que tarefas executivas no trilha de Sergiovanni (2003), e se prendem com um modelo de direcção ideal, vendo o director à luz da mesma referência, exercendo a sua influência nos outros, a partir dos diversos pressupostos adaptados da concepção de educação e de escola.

A função Director, quer queiramos ou não, passa pela harmonia que deve estabelecer entre a autonomia e a participação. Com a primeira reforça-se a integração dos indivíduos na organização no sentido de estimular a eficácia pessoal, com a participação estimulam-se os indivíduos a submeter-se ao controlo organizativo.

A este propósito, cabe ao Director ajudar a fixar os objectivos e metas a atingir, facilitar a participação, fomentar a colegialidade, favorecer a inovação e mudança estimulando uma cultura de colaboração capaz de vencer resistências e colaborando activamente na integração de novos elementos na equipa, unindo "[. . .] o que pode andar separado pelos campos administrativos, financeiros, pedagógicos" (Azevedo, 2003: p. 32). A importância das funções do Director radica no facto de que são elas que constituem o motor de mudança das escolas e por elas é implementado um determinado estilo de liderança, clima de escolas e uma forma de executar todas as acções.

Assim sendo, na perspectiva de González (2003. p. 227), o Director deve ser uma pessoa capaz de: "*organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación), al tiempo que se espera de él que muestre el camino a seguir para llevar a buen fin la actividad principal del centro que no es otra que la enseñanza y educación de los niños o jóvenes*".

Quadro 4

Categoria – “A Relevância do Director de Escola”

Subcategoria – O papel do Director de Escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>A Relevância do Director de Escola</p>	<p>O papel do Director de Escola.</p>	<p>QUEEN <i>“(…) Não é reconhecido. Não é mais que um título. (...) Director enfatiza a prepotência”</i></p> <p>KISS <i>“Não é reconhecido nem na escola, nem em parte nenhuma”</i></p> <p>ELVIS <i>“Até ao momento o seu reconhecimento não é nenhum. Poderá depender do seu empenhamento”</i></p> <p>BEE GEES <i>“(…) só será reconhecido... se trabalhar com honestidade”</i></p> <p>ABBA <i>“...não é reconhecido”</i></p> <p>RAMONES <i>“(…) é deveras importante. (...) não existe qualquer reconhecimento, nem pela Administração Central e muito menos pela Direcção Regional. Foi criado este cargo porque tinha que ser mesmo assim, politizado”</i></p> <p>U2 <i>“Depende do seu empenho em prol da escola. O papel das relações humanas é primordial”</i></p>

Ao questionarmos os Directores sobre o seu papel na escola a resposta foi unânime: é importante. No que concerne ao seu reconhecimento, a realidade actual é de constrangimento, ou seja, o Director não é reconhecido como tal.

A figura do Director encontra-se na primeira linha, no que se refere às mudanças produzidas nas organizações, sendo que a sua função na mudança é variada e vai desde, como refere Bolívar, (2003: p. 257).

"facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma visão da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução".

A realidade actual exige que as escolas façam mais e melhor e de forma diversa em relação ao passado, pelo que não nos resulta complicado entender que ser Director nos dias que correm é uma missão árdua e de difícil desempenho. O seu reconhecimento poderá depender do seu empenhamento, da sua honestidade, da sua sinceridade. Dependerá, no fundo, do seu empenho em prol da escola. Penso que qualquer Director tem três pontos primordiais a percorrer na sua árdua missão: o primeiro prende-se com o facto de ter que administrar a mudança na escola, em segundo lugar, é necessário assumir a transformação da gestão que deve ser orientada no sentido de responder às necessidades dos seus clientes e referimo-nos aqui, obviamente, aos alunos, pais e comunidade educativa, por último, a escola deve ser repensada em termos de encontrar novos métodos para as gerir, uma vez que a tendência aponta para organizações cada vez mais autónomas e complexas.

Todos os entrevistados foram unânimes que este cargo de Director é importante mas não reconhecido. Este não reconhecimento advém do nome “Director” que enfatiza prepotência, imposição e é ditatorial.

O não reconhecimento não é só pela comunidade envolvente, mas, também pela Administração Central e muito menos pela Direcção Regional (**Ramones**).

Podemos concluir que o Director não é reconhecido como tal, dentro e fora da escola, não passa de um mero título, ou seja, “foi criado este cargo porque tinha que ser mesmo assim, politizado” (**Ramones**).

Capítulo IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

O seu papel é o desenvolvimento do potencial humano, é o facilitar a transferência e o intercâmbio dos conhecimentos para favorecer o respeito mútuo e a tolerância, a participação democrática e a tomada de consciência dos direitos humanos.

Quadro 5

Categoria – “A Relevância do Director de Escola”

Subcategoria – As maiores dificuldades no exercício das suas funções

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>A Relevância do Director de Escola</p>	<p>As maiores dificuldades no exercício das suas funções</p>	<p>QUEEN <i>“Um dos principais obstáculos é a interpretação da legislação, outro (...) a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente. Não temos autonomia”</i></p> <p>KISS <i>“(...) nunca deveria ser eleito pelo Conselho Geral Transitório ou pelo Conselho Geral. (...) não é reconhecido pelos colegas de escola (...)”. “Não existe autonomia, descentralização”.</i></p> <p>ELVIS <i>“A implementação e integração dos Cursos Profissionais. A Legislação (...)”. “...a autonomia que é limitada”.</i></p> <p>BEE GEES <i>“A análise em catadupa da legislação, a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente (...) não existir autonomia (...)”</i></p> <p>ABBA <i>“A análise de toda a legislação (...) a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente poderá tornar-se preocupante”. “...autonomia continua a ser terra prometida”.</i></p> <p>RAMONES</p>

		<p><i>“A análise da inconfundível legislação (...) resolver sem ter qualquer tipo de autonomia, os problemas do Pessoal Docente (...) Do Pessoal não Docente é a sua avaliação”</i></p> <p>U2</p> <p><i>“A leitura e análise de toda a legislação. A autonomia (...) A avaliação (...)”</i></p>
--	--	--

Dos dados analisados à questão sobre “Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?”, existem três pontos fundamentais: a legislação, a autonomia e a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente.

O Director enquanto representante da comunidade educativa, é visto como alguém que olha exclusivamente para os membros da comunidade, apoiando-os e incentivando-os. Nesta perspectiva, a eleição do Director deveria ser realizada pela comunidade educativa e não ser eleito pelo Conselho Geral Transitório ou pelo Conselho Geral (**Kiss**).

Para que a escola funcione, por vezes a legislação é o reverso da medalha, não permitindo a autonomia desejada. Um dos principais obstáculos é a sua leitura, a análise e interpretação de toda a legislação, devido à sua indefinição e à sua ambiguidade. Esta mesma legislação peca por ser taxativa e imprevisível.

Todos os actos praticados pela escola, mesmo quando exercidos ao abrigo das competências próprias que lhe são outorgadas por lei, serão sempre susceptíveis de apreciação e modificação pelos serviços superiores, tendo como nível imediato as Direcções Regionais de Educação (DRE’s). Os “ramos” da lógica burocrática, o que significa que a autonomia da escola é sempre relativa.

No seu sentido etimológico, a autonomia é a capacidade e a possibilidade das pessoas e das organizações se darem as próprias normas de acção.

Se a escola é considerada como uma comunidade educativa então há que dotá-la de autonomia, o que não quer dizer que a mesma fique sem qualquer tipo de dependência imposta pela Lei. Pelo contrário, essas mesmas devem é contribuir para o seu reforço.

No entanto convém saber que, como refere Formosinho et all, (2005: p. 59)

"a autonomia distingue-se de descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político-administrativo mas mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição".

Ou seja a autonomia exige muito mais do que colocar em prática as atribuições de uma descentralização de poderes mas terá como função uma maior responsabilização de quem assume a tarefa da administração de encontrar caminhos e alternativas que vão de encontro ao que a comunidade deseja e espera.

Podemos dizer que, como menciona Formosinho et all, (1999: p. 112)

“A autonomia da escola tem como contra partida a participação de todos os implicados no processo educativo na sua direcção, o que implica a substituição da sua fronteira física e legal por uma fronteira social, alargada à comunidade docente, à comunidade escolar e à comunidade local".

Isto é uma maior responsabilização da liderança que terá de ser democrática implicando uma maior participação na gestão e no funcionamento dos mecanismos pedagógicos de modo a "servir" os interesses da comunidade educativa sempre com o objectivo de uma melhor escola para os alunos e comunidade.

Este novo regime, em termos de política educativo, vem trazer uma fundamental contribuição para a necessária mudança da concepção de escola, atribui mais poderes à escola reforçando a sua autonomia valorizando a sua identidade, os seus projectos educativos e estimulando uma maior participação de todos os actores da comunidade educativa.

A escola deixa de ser considerada "*um serviço local do estado*" para ser considerada "*um serviço público local da comunidade*".

O Decreto - Lei no 115-A/98 de 04 de Maio, que tem como objectivo central a nova organização da administração na gestão dos estabelecimentos de ensino, define a autonomia como:

"Poder reconhecido à escola ou ao agrupamento de escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico,

administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo, e em função das competências e dos meios que lhe são consignados".

Como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, a autonomia "...constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação..."

Apesar de tudo, como referem os Directores, a autonomia das escolas tem sempre algumas limitações.

Pode-se distinguir a autonomia nas escolas, como menciona Barroso (1996: p.73) em dois níveis de análise:

1. A autonomia decretada, trata; "de «desconstruir», os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática".
2. A autonomia construída trata; "de reconstruir os «discursos» das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta dos seus actores".

A autonomia decretada, assenta no assumir da administração central, que o funcionamento das escolas deve ter a gestão centrada na escola. Mas esta autonomia balizada pelos normativos, logo imposta pela administração. É uma autonomia que depende da acção política a que Barroso chama de "regulamentação legal da autonomia" (ibidem p: 170).

A autonomia construída é o aceitar da gestão local dos estabelecimentos de ensino não descurando as regras da autonomia decretada onde, como refere Macedo (1994: p. 185): "A escola aumenta a sua autonomia através de múltiplas dependências-interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica".

Dependências necessárias visto que é na multiplicidade de dependências de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade.

A variedade das dependências que desenvolve, produz diferença. A gestão dessas dependências é autonomia de escola.

A autonomia é assim, como menciona Barroso (1995: p. 186)

“o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (...) a primeira ilação a tirar é que não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia dos indivíduos», que a compõem. Ela é portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstracto fora da acção autonomia organizada dos seus membros.”.

A autonomia é, pois, uma componente da mudança e não apenas uma condição prévia da mesma. A autonomia não se faz antes da mudança, mas sim durante, produzindo-se nesse esforço de inovação e de procura os melhores percursos para a transformação da própria escola. É esta perspectiva de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido à autonomia das escolas. Isto porque pensar a autonomia é reflectir sobre o modo como os indivíduos se agrupam, se associam, sobre a forma como os adultos e os jovens se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e o integram no seu percurso de formação e se debruçam sobre aquilo que, realmente, é significativo e importante na vida de cada um e acreditam em como as experiências e os saberes profissionais e culturais podem ser mobilizados no processo global. A autonomia é, desta forma, encarada como um processo não pontual nem descontínuo, referente aos sujeitos, na qual deverão estar implicados, sobretudo em acções de grupo, como processo de desenvolvimento global, centrado nos seus interesses e necessidades.

Para os Directores entrevistados, a autonomia não se decreta por normativos, mas constrói-se através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas administrativas, organizacionais e pedagógicas que consubstanciam uma identidade da escola. A autonomia assume-se como um pensar e construir a vida de forma global, permitindo a cada um mobilizar o seu potencial, numa tentativa de assegurar a sua

unidade. Globalização essa que é também temporal, espacial e dinâmica, que toca a organização de vida no tempo, num contínuo onde se inscrevem o "antes", o "durante" e o "depois", centrando-se o processo nos modos de traçar esse itinerário. É este o sentido de uma autonomia participada, concebida de forma a respeitar o outro e a fomentar a responsabilização dos sujeitos, sempre em consonância com uma pedagogia de negociação.

Termino esta análise sobre a falta de autonomia citando Barroso (2004b: pp. 49/50)

"(...) a 'autonomia' tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma 'ficção necessária' porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Contudo, se adoptarmos uma perspectiva 'mais cínica' sobre a natureza e função desta 'ficção' no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma 'mistificação' legal, mais para 'legitimar' os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para 'libertar' as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão".

A propósito da luta travada pelos vários Directores por falta de autonomia, Bolívar (2004: p. 92) assinala que

"(...) no caso da autonomia das escolas não existe só uma contradição entre retórica e prática; ela é sobretudo um mecanismo do discurso pedagógico através do qual, nestes tempos de debilidade para impor normas, o Estado se vê forçado a recorrer ao discurso da 'autonomia'

para justificar o seu governo da educação. (...) A questão não reside no facto de a autonomia se ter ficado pelo discurso, sem se traduzir verdadeiramente na prática, mas sim, no facto de ela já fazer parte dos próprios dispositivos de construção do discurso das políticas educativas actuais, o que explica que possa ser utilizada por políticas educativas de sinais ideológicos muito distintos".

A autonomia de escola foi sempre apresentada como metáfora retórica, dentro de um quadro meramente operacional e procedimental, o que reforçou, na prática, o poder central do Ministério da Educação.

Outro ponto focado pelos Directores (**Queen, Kiss, Bee Gees, Abba e Ramones**) foi a avaliação Docente e Não Docente.

Quando se fala em Avaliação Docente e Não Docente, ou seja, Avaliação de Desempenho é um assunto demasiado sério, do qual depende o justo reconhecimento do empenho profissional dos profissionais intervenientes. Deste modo, é imperioso a necessidade de se instituir nas escolas um modelo de Avaliação de Desempenho para todos os intervenientes avaliados. Um modelo de Avaliação sério, sem diferenciações qualitativas entre as práticas docentes e promover, verdadeiramente, o sucesso educativo, sem deixar margem para arbitrariedades, desconfianças, incertezas ou propostas minimalistas de simplificação incerta e vazia de conteúdo.

Esta avaliação nos termos em que se encontra, devido às quotas pendentes, leva a que todos os avaliados se sintam numa tómbola gigante em que a lotaria sairá a alguns, criando injustiças insanáveis que minam, inelutavelmente, a credibilização deste modelo de Avaliação. O regime de quotas impõe manipulação dos resultados da Avaliação, gerando nas escolas situações de profunda injustiça e parcialidade, devido aos “acertos” impostos pela existência de percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom.

Este modelo de Avaliação para além de configurar uma arquitectura burocrática absurda e desajustada, vai desencadear no quotidiano escolar relações de extraordinária complexidade e melindre, mercê de contingências disparatadas.

É natural que os Directores de Escola tenham, no exercício das suas funções, dificuldades na Avaliação do Pessoal Docente e do Pessoal Não Docente, porque ela não assegura justiça, imparcialidade e rigor, nem valoriza, de facto, o desempenho dos mesmos. No que concerne ao Pessoal Docente, o modelo que é imposto rege-se por uma

avaliação entre pares, parcial e deveras perigosa, criando um péssimo ambiente na escola.

Quadro 6

Categoria – Visão Relativa do Modelo de Gestão

Subcategoria – A importância do novo modelo de gestão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>Visão relativa do modelo de gestão</p>	<p>A importância do novo modelo de gestão</p>	<p>QUEEN <i>“(…) deverá ser democrático. Deverá assentar na inclusão diálogo interactivo...”</i></p> <p>KISS <i>“(…) será excelente se trazer com ele mais autonomia para a escola. A escola terá de ser mais flexível e não tão taxativa”</i></p> <p>ELVIS <i>“O novo modelo de gestão será uma mais valia para a escola se a autonomia começar a ser incrementada”</i></p> <p>BEE GEES <i>“(…) depende do funcionamento do Director de escola”</i></p> <p>ABBA <i>“Será (...) diferente do antigo (Presidente do Conselho Executivo)? (...) ele deve ser totalmente democrático. Não concordo com o modo da eleição do Director (...)”</i></p> <p>RAMONES <i>“... deverá ser democrático. (...) liberar incutindo a assertividade, a união para o mesmo fim”</i></p> <p>U2 <i>“Até hoje não qualquer tipo de mudança. Penso que é mais uma reorganização, mudando nomes”</i></p>

Pela análise efectuada denota-se que este modelo de gestão deverá ser democrático, inclusivo e auferir de mais autonomia.

O novo modelo de gestão vai depender do funcionamento do Director (**Bee Gees**), fundamentalmente da autonomia (**Queen, Kiss, Elvis, Ramones**) que possa ter. Este Director deveria ser eleito pelos docentes e não pelo Conselho Geral Transitório ou Conselho Geral (**Abba**). Os docentes estarão sempre em minoria no Conselho Geral, esta alteração visa, fundamentalmente, retirar espaços de intervenção aos docentes e, representam mais uma desautorização pública do trabalho e do papel dos professores e educadores.

O Director da Escola **U2**, refere que, neste momento, ainda é cedo para realizar qualquer avaliação, mas não notou qualquer tipo de mudança, afirma que é mais uma reorganização, mudando os nomes. Menciona que “um dos grandes dilemas da Educação é a mudança contínua das políticas do Ministério da Educação”. Continuando este pensamento o Director da escola **Abba**, questiona se este modelo (Director) não é igual ao antigo (Presidente do Conselho Executivo). Parece não existir uma mudança substancial no modo como exercem as suas funções, quando comparado com o modo como tinham exercido as funções de Presidente do Conselho Executivo.

A inclusão (**Queen**) deverá ser um pressuposto deste novo modelo. Ela será um pilar fundamental para o aprofundamento da democracia e para a construção de uma sociedade socialmente mais justa e solidária.

Podemos acrescentar que o Ministério da Educação, com a imposição do Decreto-Lei 75/2008, coloca um novo regime de gestão que era a peça que faltava para a consolidação de um certo paradigma de escola, congruente com a concepção de professor que o actual Estatuto da Carreira Docente configura – funcionários cuja actividade tem que ser fortemente controlada, por forma a garantir o cumprimento acrítico de orientações definidas centralmente e fora da escola.

O Modelo que os Directores enfatizam é um modelo de desmassificação e de desmonopolização da gestão, da descentralização com regulação. Não se educa em e para a democracia se a própria escola não estiver organizada de forma democrática e não promover o exercício de direitos essenciais em democracia, como os eleitos de eleição e de participação. Por isso os Directores advogam: democracia, autonomia e inclusão.

Não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos do sistema público de ensino.

A ausência de autonomia prevê a acção burocrática que assenta no centralismo, na uniformidade e na impessoalidade, transformando-se assim numa acção insensata e incompatível com a essência das novas ideias educacionais. Na opinião dos Directores torna-se necessário aumentar a autonomia das escolas através de medidas de descentralização, facultando às escolas um real poder de decisão. Esta autonomia deverá ter sempre uma dimensão ética e social.

A autonomia não passou ainda de mera intenção retórica e que não há democracia sem autonomia.

Em conclusão o Director é de facto o centro operacional de comando, e ainda que alguns contestem o falar-se em liderança neste ambiente reactivo (Delgado, 2000), são tomadas decisões. Considerando os princípios democráticos implícitos nos diplomas legais, formalmente eles são respeitados, sobretudo no aspecto da representatividade e accionando a hierarquização interna da participação dos docentes. No entanto, na prática, teremos uma participação muito "dependente" tanto das propostas como das decisões do Director. Estes, por sua vez, dependem na sua substância, de decisões tomadas no topo do sistema escolar (Ministério e seus serviços centrais e "regionais").

Podemos concluir que o novo modelo de gestão será: herança ou transformação; continuidade ou inovação; tradição ou modernidade, eis a difícil problematização da teoria educativa ou a eterna equação da filosofia da educação.

Como refere (Martins, 2005, p. 50)

“Todas as escolas devem estar disponíveis e abertas para a ideia e realização da autonomia. Todas as escolas devem libertar-se da lógica da dependência e de centralização. Todas as escolas deverão estar aptas a receber novas responsabilidades (na administração, na pedagogia, na gestão de recursos materiais).”

O tempo o dirá.

Quadro 7

Categoria – “Visão Relativa do Modelo de Gestão”

Subcategoria – A sua relevância na qualidade e sucesso da escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>Visão relativa do modelo de gestão</p>	<p>A sua relevância na qualidade e sucesso da escola</p>	<p>QUEEN <i>“ (...) actualmente não tem importância, num futuro breve poderá ter”</i></p> <p>KISS <i>“Não tem qualquer importância. É igual à anterior”</i></p> <p>ELVIS <i>“A importância é diminuta. O tempo o dirá”</i></p> <p>BEE GEES <i>“ (...) depende e muito da personalidade e do empenho do Director de escola”</i></p> <p>ABBA <i>“Não. Porque ser Director não é mais do que ter sido Presidente do Conselho Executivo”</i></p> <p>RAMONES <i>“se o modelo for transparente e totalmente democrático com autonomia terá uma grande importância (...)”</i></p> <p>U2 <i>“Considero este modelo de gestão como um motor de um carro, ou seja se a sua manutenção for realizada o carro fica excelente. (...) é necessário ter boas relações humanas e ter princípios básicos”</i></p>

No concernente a esta questão, foi nossa intenção tomar conhecimento da importância na qualidade e sucesso da escola que tem este novo modelo de gestão.

Na conjectura da escola actual, os Directores das escolas **Queen** e **Kiss** afirmaram que actualmente não tem qualquer tipo de relevância tanto na qualidade como no sucesso da escola. Não invalida que futuramente não venha a ter algum relevo, o tempo o dirá.

Se para o Director da escola **Elvis** este modelo de gestão, no que concerne à sua relevância, tanto na qualidade como no seu sucesso, é diminuta, para o Director da escola **Bee Gees** essa qualidade e esse sucesso vai depender fundamentalmente do empenho e da personalidade do director em causa.

O Director da escola **Ramones** afirmou que se este modelo de gestão poderá ter uma outra qualidade e outro tipo de sucesso, mas é necessário que o mesmo modelo seja transparente e totalmente democrático com autonomia, porque só assim é que teremos uma escola diferente. Se, por ventura, não existir essa autonomia democrática, uma transparência a todos os níveis na escola, este modelo não é mais do que vigorava anteriormente (Presidente do Conselho Executivo).

Nesta perspectiva também os Directores das escolas **Abba** e **Kiss** são unânimes em afirmarem que ser Director não é mais do que ter sido Presidente do Conselho Executivo.

Para o Director da escola **U2** o modelo actual para ter qualidade e sucesso na escola, é necessário que existam relações humanas saudáveis e ter princípios básicos. Comparou este modelo a um motor de um carro. Se na escola, todos os seus intervenientes estiverem deveras empenhados, com directrizes correctas, esta será a melhor manutenção que qualquer carro (escola) precisará para seguir viagem com sucesso (ter qualidade e sucesso).

Relativamente ao exposto anteriormente é necessário articular esforços em torno de projectos concretos, entre as escolas e as comunidades envolventes, colocando todos os recursos disponíveis numa comunidade ao serviço de melhor ensino e melhores aprendizagens.

Os Directores, para que este modelo de gestão tenha relevância na qualidade e no sucesso da escola, quer actual ou futuramente, querem aumentar a autonomia das escolas, incrementando a sua margem de liberdade e acção possibilitando a concretização dos projectos de melhoria, assumindo-se, como verdadeiros líderes com responsabilidade própria.

Quadro 8

Categoria – “Perfil do Líder do Director de Escola”

Subcategoria – Relações humanas / assertivo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>Perfil do Líder do Director de Escola</p>	<p>Relações humanas / Assertivo</p>	<p>QUEEN <i>“Ter realizado uma formação adequada para tal. Perfil de líder (...) é: ser assertivo, terá capacidade de diálogo e (...) ter óptimas relações humanas (...)”</i></p> <p>KISS <i>“Saber relacionar-se com todos, valorizando o potencial das pessoas. (...) que todos transmitam a sua opinião democrata.(...) equilibrar a sua ênfase nas capacidades interpessoais e nas capacidades técnicas”</i></p> <p>ELVIS <i>“ (...) saber comunicar e orientar as suas ideias para a comunidade escolar. Ser determinado e procurar consenso (...) Ter objectivos claros e actualizados”</i></p> <p>BEE GEES <i>“ (...) ser assertivo (...)Deve ouvir e saber ouvir. (...)Deve proporcionar a manifestação de opiniões diferentes (...) Ter a capacidade de expressar claramente as suas ideias. (...) deve ser um gerador de entusiasmo”</i></p> <p>ABBA <i>“O Director de Escola deve ser um docente. Deve ter conhecimentos pedagógicos e de gestão, (...) terá de ser assertivo, criar um clima humano (...) Comunica claro</i></p>

		<p><i>e as suas decisões são fundamentadas democraticamente”</i></p> <p>RAMONES <i>“O Director de Escola deve ser sempre um docente. Deve ser um líder, acima de tudo, pedagógico e democrático. Para qualquer líder as relações humanas estão em primeiro lugar”</i></p> <p>U2 <i>“O Director de Escola deve ser sempre um docente. (...) líder, acima de tudo, coeso, humanista, responsável e, fundamentalmente, democrático. Monitoriza as responsabilidades delegadas e fornece feedback sobre a performance da comunidade escolar. (...) as pessoas acreditem e se sintam parte integrante dos objectivos propostos (...)”</i></p>
--	--	--

“Um líder é um distribuidor de esperança”

Napoleão Bonaparte

As organizações procuram líderes com visão de crescimento e evolução de forma a redireccionar operações numa altura em que se verifica um declínio do apoio governamental ao mesmo tempo em que se observa um aumento das necessidades sociais.

Após o estabelecimento conjunto, entre o líder e a sua equipa, dos objectivos a atingir, o líder é capaz de visualizar quais as prioridades, quais as tarefas e sua divisão pelos subordinados de forma a concretizá-los.

Relativamente à amostra de qual seria o perfil do Director de escola, as várias respostas foram convergentes no que concerne às relações humanas e à assertividade. É necessário aprender a viver e a trabalhar em colaboração, não é mais que uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica do educador. Os líderes

educacionais devem assegurar que todos os seus súbitos reconheçam e ajam de acordo com os valores da democracia e da justiça social.

Um líder orientado para as relações humanas terá de conseguir um comportamento indicativo da amizade, confiança mútua, respeito e calor humano nas relações com toda a comunidade escolar. Vai suscitar a participação, faz-se acessível e reserva um papel de total apoio, de forma a obter reacções mais colaborativas, onde têm lugar a cordialidade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta. As relações humanas são uma estratégia diplomática no que concerne às relações interpessoais com os seus pares.

Para além das relações humanas, a assertividade foi um aspecto condicionante das relações interpessoais e, por isso, do desempenho profissional. A assertividade é uma característica do comportamento que consiste na afirmação dos nossos direitos, sem que se despreste os direitos dos outros. Este comportamento assertivo manifesta-se através de expressão de opiniões e de sentimentos de forma autónoma e apropriada, correcta e educada. Ser justo não significa ser igual para todos, mas sim tratamento igual, em situações semelhantes.

Como referem os Directores das escolas **Abba**, **Ramones** e **U2**, o líder de qualquer escola deve ser sempre um docente, porque, em nosso entender, ele adquiriu conhecimentos adequados em liderança escolar e no seu campo profissional, possui conhecimentos básicos, comunica de modo claro e eficaz, estabelece metas significativas e será capaz de envolver toda a equipa e a própria escola e comunidade envolvente a alcançar o mesmo objectivo, promovendo um clima de abertura e honestidade. As habilitações próprias que o docente tem estão fundamentalmente ligadas às interacções que a situação de trabalho hoje a escola constitui. A actividade docente, como função profissional, tem certas competências que são essenciais: a sociabilidade e a arte de comunicar, a flexibilidade de adaptação e a capacidade de dar resposta a acontecimentos inesperados desenvolvendo novos saberes. Só quem compreende a escola como ela é, é que poderá efectuar as relações sociais de trabalho convenientes para a consecução dos objectivos da escola.

O líder é um ser capaz de lidar com a incerteza e conflitos, de gerir relacionamentos e de comunicar com clareza.

Se, por um lado, o líder deve lidar positivamente com muitas frustrações, gerir crises, por outro lado, deve ser um gerador de entusiasmo, criando uma cultura organizacional. Será um mentor e um apoiante, fornecendo continuamente *feedback* a

todos os membros escolares, promovendo assim um clima de equidade, respeito e confiança entre todos, tendo sempre em atenção as necessidades, os interesses e as capacidades dos indivíduos e cuidando do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Da análise efectuada podemos concretizar que o líder ideal para gerir uma escola deverá ser participativo, eficaz e transformador.

O próprio líder deve-se confrontar com tarefas novas e interessantes que lhe propicie estímulos e desafios intelectuais que o encoraje a desenvolver a autonomia profissional. A partir daqui, o líder é aquele que encoraja e facilita a participação dos docentes em decisões que poderia tomar sozinho e ao implicar os docentes nas várias decisões pode ter como resultado o aumento da satisfação e do empenhamento dos mesmos, nas várias actividades curriculares e extra curriculares.

Qualquer líder deverá fornecer uma visão e um sentido de missão, inspirando respeito, elevando o optimismo dos seus seguidores. Inspiram aqueles com quem trabalham através da empatia e da influência, apelando a ideias e a valores morais como a liberdade, a igualdade, a justiça e a paz.

Os Directores têm em mente não é o de dirigir os outros, mas o de os ajudar. Utilizam as suas competências interpessoais para humanizar a burocracia escolar. Um bom líder ajuda a mitigar os efeitos do sistema educacional, fazendo uso da sua grande sensibilidade para os sentimentos das outras pessoas. Muitos professores sentem-se frustrados e maltratados pelas autoridades escolares. Um líder pode ajudar a minorar estes sentimentos negativos, tratando as pessoas com dignidade, respeito e atenção. Deve dar autonomia no trabalho e, assim, promove a motivação, o sucesso e a auto-estima.

Deve ser um possuidor de uma capacidade profunda de influenciar os outros, compreende o poder do elogio e de manter as expectativas das pessoas elevadas, bem como de as envolver na tomada de decisões e lhes conferir uma maior autonomia.

Os professores e os responsáveis pela administração escolar já não são técnicos independentes trabalhando isoladamente, mas pessoas da mesma equipa e mentores que se beneficiam mutuamente com os conhecimentos possuídos. As escolas passaram, pensamos nós, de instituições de ensino burocratizadas a comunidades democráticas, onde se ensina e se aprende (Sergiovanni, 1996).

O comportamento humano é, essencialmente, subjectivo e selectivo. No entanto, um líder educacional que leve em conta opções e formas de pensamento e comportamento alternativas, e que promova a equidade para todos os construtores da

escola, cria um ambiente educacional capaz de proporcionar a toda a comunidade escolar o sucesso.

Um bom líder é aquele que é eficiente, ou seja, tem êxito nas tentativas para influenciar os outros a trabalharem juntos, de uma forma satisfatória. Fracassos ocasionais são inevitáveis, mas um bom líder selecciona os melhores meios possíveis para influenciar, melhorando a probabilidade de sucesso muito para além do que aconteceria por mera casualidade. Deve criticar usando técnicas assertivas.

Em síntese, aponta-se para que os líderes do futuro sejam mais democráticos, menos resistentes à mudança, mais abertos a novas perspectivas com óptimas capacidades de motivação dos subordinados, investindo na formação contínua, na promoção e na aprendizagem na organização, para que o poder e a autoridade sejam substituídos pela responsabilidade e motivação dos vários elementos. Ou seja, surge aqui um conceito que não pode ser dissociado da eficácia de liderança, a satisfação profissional.

Quadro 9

Categoria – “Tipo de Liderança do Director de Escola”

Subcategoria – Democrática

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE de REGISTO
<p>Tipo de Liderança do Director de Escola</p>	<p>Democrática</p>	<p>QUEEN <i>“O tipo de liderança é, (...) a democrática. O poder deve ser sempre partilhado com todos, (...) Consegue transmitir uma visão da escola e da sua missão clara para todos, com a participação de todos”</i></p> <p>KISS <i>“O tipo de liderança é a democrática. (...) alerta-nos para uma autonomia com sinceridade e com humanismo. (...) leva-nos a uma cooperação com as pessoas (...) Vai encorajar uma cultura de inovação e experimentação dentro e fora da escola”</i></p> <p>ELVIS <i>“ (...) é a democrática. (...) dá valor às opiniões dos outros, sentindo-as com valor suficiente para me ajudar a melhorar a minha postura”</i></p> <p>BEE GEES <i>“ A minha liderança é, (...) trabalhar em equipa, em conjunto. Ser confiante de todos, criando assim um clima de confiança e segurança na escola. A liderança deverá ser «levar as pessoas a fazerem o que não querem, pensando que é aquilo que mais querem fazer». Ter tempo para compreender cada elemento da escola”</i></p>

		<p>ABBA <i>“A liderança (...) deverá ser democrática. (...) cria um clima de confiança e de segurança no trabalho diário. (...) é necessário o controlo das emoções, dos pensamentos e dos próprios comportamentos”</i></p> <p>RAMONES <i>“Liderança democrática. (...) é exercida através da democracia. Promove a partilha, o trabalho de grupo, a comunicação «inter pares», encoraja iniciativas individuais e o trabalho é realizado por todos e para todos”</i></p> <p>U2 <i>“ (...) liderança democrática participada. (...) revê-se na responsabilidade através de uma autonomia (...) Só assim se conseguirá que todos trabalhem em equipa”</i></p>
--	--	--

“É pela prática de actos de bravura que nos tornamos corajosos”

Aristóteles

No que diz respeito à análise da questão colocada aos Directores sobre o tipo de liderança a que cada um deles implementaria na sua escola a resposta foi unânime: liderança democrática.

Na escola enquanto organização complexa gera-se uma vasta teia de interacções sociais. Desde os hábitos, os valores, os vários tipos de interesse, os conflitos, etc.

É nesta teia de interacções que o líder escolar desempenhada um papel fulcral no sentido de criar consenso na resolução dos vários problemas que poderão surgir no seio escolar.

Liderar implica tomar decisões certas em benefício dos professores, dos alunos, dos pais destes e da comunidade a que todos pertencem

A liderança é a actividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo (George Terry; 1960). Esta definição é válida para a escola, porque em qualquer situação em que um indivíduo procure influenciar o comportamento do outro indivíduo, estamos perante o fenómeno de liderança.

Perante as respostas dos vários Directores podemos afirmar que a liderança, é pois, um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, “inter pares”, com vista à comunicação de determinados objectivos. Contudo, liderar é essencialmente, orientar o grupo, as pessoas em direcção a determinados objectivos ou metas a atingir. É a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objectivos comuns.

A liderança é o papel que se define pela frequência com que uma pessoa influencia ou dirige o comportamento de outros membros do grupo. No fundo, é a capacidade para promover a acção coordenada, com vista ao alcance dos objectivos da comunidade escolar.

Sabemos que a liderança é um processo de influência, é necessário que o líder modifique, intencionalmente o comportamento de outras pessoas, o que é possível através do modo como utiliza o seu poder e a sua autoridade.

O estilo democrático (participativo) motiva muito as pessoas visto que lhes atribui bastante responsabilidade. Se a motivação das pessoas é variável, a escolha do estilo de liderança deve ser bastante flexível e dinâmica.

Temos de ter em conta que existem três factores fundamentais para a flexibilidade do tipo de liderança: o líder (modo de liderar); o liderado (receptividade ao líder, gosto do que faz); o contexto (escola). Mediante esta interacção a essência do líder está direccionada para as pessoas como seres humanos, traduzindo uma melhor coesão escolar.

Pela análise efectuada, numa liderança democrática, o líder e os liderados desenvolvem comunicações espontâneas, francas e cordiais, existindo um clima de satisfação. A liderança democrática participada revê-se na autonomia com sinceridade e humanismo, transmitindo uma visão da escola e da sua missão clara para todos, encorajando uma cultura de inovação e experimentação dentro e fora da escola.

Numa liderança democrática a decisão participada conduz à eficácia, em que as pessoas se podem auto-dirigir, e que são criativas no que fazem, desde que sejam motivadas.

Existem palavras-chaves para que um líder concretize no terreno uma liderança democrática: carisma, inspiração, visão, estímulo intelectual e consideração pessoal.

Em suma o papel do Director democrático (participativo) numa escola é o de fornecer aos professores o apoio necessário para darem o seu melhor, e de os lembrar constantemente do valor da sua contribuição. O Director de uma escola deve ter as seguintes funções:

- Estabelece na escola a perspectiva global da liderança como responsabilidade partilhada;
- Delega poderes em toda a gente para que toda a gente assuma algum tipo de responsabilidade de liderança;
- Constrói uma comunidade forte de líderes e aprendentes;
- Desenvolve uma visão e uma meta democrática e de colectivo;
- Divulgar a missão e filosofia da escola a públicos internos e externos;
- Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum para a melhoria da escola;
- Encoraja uma cultura de inovação e experimentação;
- A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo;
- Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes na escola;
- Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal;
- É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas;
- Procura ouvir bastantes pontos de vista e ideias antes da resolução de problemas importantes;
- Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente;
- Adopta um modo informal e mais rápido para a comunicação;
- Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos;
- Equilibre a sua ênfase nas capacidades interpessoais e nas capacidades técnicas;

- Manter-se alerta quanto às necessidades dos colaboradores e das pessoas mesmo que pressionado por exigências burocráticas;
- Libertar o potencial das pessoas com quem trabalha, dar a essa pessoa a oportunidade de se sentir valorizada e realizada;
- Sempre que possível se aproximar das pessoas, ouvir e perguntar, de modo a se aperceber do que se passa na sua escola;
- Considere a solicitação de *feedback* quanto à sua capacidade de liderança aos seus mais directos colaboradores para perceber se a sua visão de liderança, bem como o seu estilo, estão de acordo com o que os outros observam e sentem;
- Dar valor às opiniões dos outros, sentindo-as com valor suficiente para o ajudar a melhorar;
- Usar diversos métodos de comunicação, tais como reuniões unipessoais, reuniões de grupo e newsletters;
- Seja confiante dos seus colaboradores e crie um clima de confiança e segurança na escola;
- Faça com que as pessoas acreditem e se sintam parte integrante dos objectivos propostos, criando uma "cultura organizacional";
- Actua com claro propósito. Segue políticas, práticas educativas e programas e estruturas baseadas em princípios de apoio, ajuda e estímulo.

O debate sobre a liderança, sobretudo no contexto da administração escolar, dá pouca importância à imaginação, centrando normalmente a sua atenção em conceitos menos esotéricos, como estratégias educativas e modelos organizacionais lamentavelmente, grande parte da actividade de liderança educacional é mecânica, privada de imaginação e pouco inspiradora. O nosso sistema educacional tem muita necessidade de pessoas com iniciativa, independência de pensamento e imaginação.

Os líderes que se afirmam democráticos são capazes de apresentar soluções alternativas, considerar interpretações diferentes, explorar o leque de explicações possíveis, pensar em novas questões e estruturar experiências com significado. Raciocínios tradicionais ou perspectivas provincianas não constituem um ponto de

referência para os líderes democráticos, demasiado inventivas, inovadores e de olhos postos no futuro para este tipo de limitações.

É certo não há nenhuma varinha mágica capaz de criar um líder. Precisamos de compreender e valorizar o facto de que o potencial de liderança está presente em todos os educadores.

A questão é encontrar a melhor maneira de desenvolver os conhecimentos, competências técnicas e, sobretudo, os atributos necessários ao preenchimento do vazio de liderança existente nas nossas escolas.

A liderança deverá ser, como refere o Director da escola **Bee Gees** “levar as pessoas a fazerem o que não querem, pensando que é aquilo que mais querem fazer”, através da interacção ampla e amistosa, com elevado grau de confiança.

É necessário ter a capacidade de ouvir o ponto de vista e vivência dos outros, contagiar e reforçar a confiança e motivação de todos os colaboradores, argumentar e negociar as diferenças, conseguir criar consensos pois desta forma a organização escola só tem a ganhar se se conseguir que todos trabalhem em equipa, isto é, implementando um estilo de liderança democrática (participada).

3. SÍNTESE INTERPRETATIVA

Uma liderança forte e democrática é reconhecida como fundamental para o sucesso das organizações de todos os tipos. Nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, esta é também conhecida e incentivada, particularmente em sistemas de inspiração anglo-saxónica. Existem pensadores que referem a liderança da escola como o segundo factor mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos Professores.

Em Portugal, o papel do Director enquanto responsável último pelo funcionamento da escola (antigo Presidente do Conselho Executivo) não tem sido, até agora, tão reconhecido e incentivado, apesar de se estar a evoluir nesse sentido. O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, procurou potenciar esta evolução, ao redefinir as competências e funções do Director como órgão unipessoal, dando mais relevância ao seu papel dentro do quadro de autonomia da escola, e criando as condições para que o Director possa efectivamente assumir o papel de líder da escola.

A liderança forte a que nos referimos é aquela que estabelece um projecto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projecto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar.

Um ponto comum nas escolas, referido pelos Directores, é a existência desta liderança forte, com uma visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que desenvolve processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos.

Em termos de liderança da escola e do seu impacto na qualidade do ensino, foram identificados exemplos do que seriam boas práticas em quatro áreas fundamentais:

- Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora;
- Definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola;
- Envolvimento directo do líder na formação e motivação da comunidade escolar;
- Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola.

O Director é escolhido pelo Conselho Geral e é responsável pela gestão pedagógica, administrativa, financeira, bem como pela designação dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica. A sua figura é importante devido à sua responsabilidade, é ele que vai liderar a escola, é o responsável máximo.

É o responsável último por toda a actividade da escola, assumindo a liderança directa dos temas essenciais à escola e garantindo um acompanhamento dos restantes, que deverão ser delegados e partilhados com os restantes órgãos e equipas.

Neste contexto, um bom Director de escola pode e deve implementar boas práticas em áreas como:

- Promoção de uma liderança de escola efectiva, envolvendo e co-responsabilizando outros membros da escola;
- Abertura à comunidade escolar, relacionando-se efectivamente com todos os elementos da mesma;
- Monitorização próxima do currículo escolar e do nível de satisfação da comunidade educativa;
- Formação para o papel e competências a desempenhar.

Enquanto líder, o Director tem a capacidade de motivar e mobilizar os restantes membros da escola para os projectos a desenvolver.

O Director deve estar acessível a todos os elementos da comunidade escolar - docentes, não docentes, alunos e pais - e é capaz de se relacionar efectiva mente com eles, criando uma cultura de proximidade. Esta disponibilidade permite uma melhor comunicação e contribui para reforçar a harmonia na escola.

Desta forma, revela-se imprescindível que a liderança, mais do que dirigir de uma forma linear, deve coordenar as múltiplas maneiras e ideias com a finalidade de providenciar e construir uma visão de mudança que Fullan & Hargreaves (1997), citados por Bolivar, (2003: p. 264) propõem sob oito orientações, a saber:

1. Compreender a cultura da escola.
2. Valorizar/avaliar os seus professores: promover o seu desenvolvimento profissional.
3. Ampliar os aspectos a valorizar/avaliar.
4. Definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar.
5. Promover a colaboração e não a cooptação.

6. Dar oportunidades e não ordens.
7. Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar.
8. Estabelecer ligação com o meio envolvente e contexto geral.

Apresenta-se, pois, fundamental um Director que seja um aliado na mudança da escola traduzida de forma legítima e necessária devendo, para tal, concertar esforços na criação de protagonismo, compromisso, apropriação e adaptação para que as propostas inovadoras, internas ou externas, imbriquem na vida e funcionamento escolar e cheguem à sala de aula.

No que se refere à orientação das escolas visando a satisfação das necessidades dos seus membros, inserimos o tema no quadro referencial das políticas de descentralização e desregulação educativa traduzidas na delegação de mais competências à escola, uma vez que são estas que têm de responder pelos seus resultados, analogamente a outros serviços públicos. Nesta linha, mais uma vez aludimos à ideia de que o director lidera e gere um projecto educativo que, para além de contribuir para a territorialização das políticas educativas, da autonomia e da gestão centrada na escola, também consolida a emergência de um novo modelo de regulação a partir da instituição escolar. Para tal, exige-se da parte dos agentes educativos acções sustentadas na colegialidade, na negociação, no consenso dos objectivos e metas a atingir, nas estratégias organizativas e pedagógicas cuja finalidade será não cair na desagregação, demarcando um modelo educativo coerente que possa ser oferecido aos potenciais interessados.

É, pois, na busca de objectivos partilhados que deve incidir o trabalho das Directores que desejamos cada vez mais autónomas e participativas ao serviço de sociedade que se pretende mais justa e a agir segundo verdadeiros princípios de cidadania, pois, não esqueçamos que a "educação é um dos meios mais preciosos de construção do bem comum, de promoção de justiça social e de realização humana de cada pessoa" (Azevedo, 2003: p. 58).

Como representante máximo da escola, o Director monitoriza em proximidade factores como o clima de escola níveis de satisfação da comunidade educativa, imagem da escola no exterior ou a qualidade do ensino. O Director é o "rosto" da missão e ambição da escola, garantindo que estas são cumpridas num ambiente de proximidade.

O Director como líder pressupõe uma humildade intelectual, com espírito aberto à diferença cultural e à sã convivência humana.

Existem duas dificuldades que os Directores apresentaram como primordiais: a legislação e a falta de autonomia.

A legislação é taxativa, de difícil interpretação, por vezes com alguma ambiguidade e indefinição.

No que concerne à autonomia, no quadro do sistema público, é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada pelos poderes de tutela e de superintendência do governo. Lidamos com um “sistema” tendencialmente centralizado e pseudo-igualitário, mas é fundamental tratar cada escola como uma “organização” que dispõe de meios, de capacidades e de procedimentos para responder de forma responsável e autónoma aos vários desafios específicos com que se vai confrontando.

Só uma escola autónoma poderá criar um espaço onde as regras não são impostas. Uma escola autónoma é uma escola em que agem pessoas e não lugares docentes ou horários docentes; uma escola com espaços e tempos para as interacções das pessoas e para o trabalho em equipa e com projectos como instrumentos do trabalho conjunto. A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, a formação dos alunos/jovens que frequentam as nossas escolas.

A autonomia assenta no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumir a liberdade e o risco de tomada de decisões. Podemos ser autores para além de já sermos actores.

Em suma, espera-se que o Director para além de gestor seja também capaz de exercer funções de coordenação e de liderança pedagógica, ou seja, de ser um bom líder para além de que a legitimidade do Director advém da sua capacidade de satisfazer as necessidades, os valores e as expectativas da comunidade organizacional. A este propósito, perspectiva-se, na opinião de Estêvão (2000: p. 40), que “[...] ele deve criar um sentido de comunidade e de empowering dos participantes escolares, fornecendo a cola que ligará a comunidade à escola que ele espera construir”. Também o conceito de bom líder, na senda de Bolívar (2003: p. 255), é visto como sendo

"o que 'dá espaço de manobra', permite que a organização 'se movimente' catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o 'testemunho' a outros professores".

A educação é lira de muitas cordas mas está nas mãos de tocadores de bombo ou de cometa (Ministério da Educação). Salvo os discípulos de Orpheu (Docentes). Quando não se pode empunhar o chicote e expulsar do templo a indignidade, resta o dever e o direito à indignação, uma virtude fundamental do educado. A educação deve ser uma indignação tranquila. Mas intranquilizante.

Todas as profissões devem ser exercidas de modo irrepreensível. A docência é, entre todas, aquela que não pode negar-se um inquestionável alcance ético. A sociedade, as populações, as famílias, delegaram nos professores o poder de, em seu nome, educarem os seus filhos, formarem as novas gerações.

Terminamos esta breve síntese, referindo Carneiro (2001: p. 119) que menciona

“O voo mais estimulante não é o que é previsível por modelação mecanicista traçada a partir das trajectórias anteriores e das análises científicas dos factores eventualmente intervenientes no rumo previamente traçado.

O voo verdadeiramente criativo sustenta-se em continuados "golpes de asa" que imprimem trajectórias desconcertantes e permitem descobrir horizontes novos.

O sistema educativo efectivamente inovador nunca se verá prisioneiro de rotas nem de bússolas. Ele será livre como o Homem irrecusavelmente livre que se compromete a servir.”

A educação é o grande instrumento de liberdade e de autonomia.

Conclusão

Este estudo teve como principal objectivo analisar e reflectir sobre o tipo de liderança e o perfil de líder no funcionamento e desenvolvimento organizacionais das escolas. Pretendeu-se abordar aspectos fundamentais da literatura sobre o tema, referindo o estado em que a investigação na área se encontra; contribuir para a produção de conhecimento empírico sobre esta temática, dando a conhecer as percepções dos actores educativos em escolas com ensino secundário.

O trabalho de investigação que terminámos, fez-nos "olhar" a organização escolar numa outra perspectiva.

Depois de um período de adaptação a uma realidade nova - o processo de investigação - julgámos ter conseguido o distanciamento necessário da experiência profissional do nosso quotidiano e colocarmo-nos, ainda que por um período curto de tempo, no papel de "Investigador". Foi assim que realizámos novas aprendizagens, aprofundámos outras, pensámos e observámos a liderança escolar de outro modo.

Assumindo este novo papel, apercebemo-nos da importância do tipo de líder e de liderança que terá de ser exercida no funcionamento da organização escola e da necessidade de desenvolvermos lideranças do tipo transformacional e democrática nas nossas escolas.

As escolas encontram-se perante uma bifurcação com dois caminhos.

Podem alargar o seu espaço de decisão conquistando novos poderes à administração, no respeito pelo estabelecido na lei, tendo em atenção de que a autonomia se constrói, não se outorga. Por esta via a margem de autonomia alarga-se sempre que a escola assume a responsabilidade de decidir, de fazer as suas escolhas de se organizar, de ter um papel próprio e interventor na comunidade educativa. A autonomia restringe-se sempre que solicitam à administração que decida por elas, daí que a capacidade de decidir e de fazer escolhas tem de ser estabelecida como cultura das estruturas dirigentes a nível «meso» pois o conceito de independência nas políticas educativas está estabelecido na lei e na ordem do dia. É a autonomia construída.

Ou também podem (aceitar) como se fosse seu, o quadro que a administração sempre solícita tratará de oferecer com desenho que faça sobressair muito bem os seus contornos e conselhos burocráticos. É o tipo de autonomia-comandada por controle - remoto, onde mudam sempre os nomes das estruturas e dos órgãos mas onde se mantêm as práticas. A escola não deixa de ser um serviço periférico mais ou menos bem comportado do Ministério da Educação. Nesta autonomia não existirão dúvidas, onde

tudo estará determinado e normalizado e se não estiver, deve sempre pedir-se a respectiva informação e esperar pela resposta. É a autonomia decretada.

É no primeiro quadro que se deve implementar a autonomia, e que a administração deve perder poderes em favor das escolas nomeadamente no âmbito da organização interna e na gestão de recursos.

Os poderes transferidos para as escolas implicam também que estas têm de assumir novas responsabilidades individualmente por cada actor da comunidade escolar e educativa, colectivamente por cada estrutura organizacional, ou seja; ganhar uma cultura de autonomia dentro da cultura de escola como organização una e diferente de todas as outras.

Para além da importância incontestável dos modelos de liderança e dos perfis de líderes para o bom funcionamento da escola, é importante que a autonomia das mesmas seja reforçada e não apenas seja a produção de uma palavra politicamente correcta e apelativa, uma palavra que conste nos normativos e não apenas mais do que isso. Como tal, e para começar, é fundamental referir que não poderá haver autonomia na escola se não for concedida autonomia aos elementos que lá exercem funções, canalizando posteriormente essas autonomias individuais em benefício dos objectivos colectivos, que deverão assentar fundamentalmente na melhor formação possível para os indivíduos que frequentem as instituições escolares.

Podemos afirmar que os sucessivos governos têm tido dificuldade em abrir mão do controle quase total que possuem sobre a educação, aproveitando o termo autonomia como forma de introduzir mudanças na gestão e fazer reformas com o objectivo de racionalizar recursos, diminuir a burocracia estatal e as despesas e ao mesmo tempo continuarem a ter na sua mão a quase totalidade do poder. No entanto, os governantes sabem certamente que para a democracia ser autêntica é fundamental haver um reforço da autonomia das escolas, devendo esta ser aproveitada pelos docentes em benefício das aprendizagens dos alunos. Este objectivo primordial só poderá ser alcançado se se contar com o empenhamento e participação dos docentes que diariamente desenvolvem o seu trabalho nas escolas, assegurando com a sua dedicação e empenho o cumprimento dessa importante missão.

É com alguma preocupação que a imposição às escolas do novo modelo de administração escolar, consignado no Decreto-Lei 75/2008, surge, aparentemente o projecto e sonho da comunidade docente desde sempre, hoje é visto com alguma apreensão e há manifestamente algum receio, até pelo desconhecimento do mesmo pela

comunidade docente. Em Portugal, a escola pública, apesar de todas as suas insuficiências, foi até há bem pouco tempo um lugar em que a democracia, na dupla vertente representativa e participativa, pôde ser experimentada na forma como os professores partilhavam a autoridade na construção colectiva de decisões que tinham impacto na vida das escolas. A escola que foi sendo construída desde os anos de 1974-1975 foi também uma escola de democracia e de cidadania para os profissionais que com ela se envolveram, e representou um espaço de liberdade em contraste com o ambiente que se vive em muitas das empresas do sector privado. É verdade que a abertura das escolas às comunidades locais poderá e deverá contribuir para o aprofundamento dessa democraticidade. Mas, julgamos nós, será com o trabalho desenvolvido por todos os elementos agregados ao processo educativo, que tal situação deverá ser enquadrada, e a revitalização da democracia escolar também não virá certamente da reintrodução de um poder unipessoal, na pessoa do Director, imunizado em relação às formas de controlo à excepção feita às que decorrem do próprio Conselho Geral.

A definição de políticas e orientações educativas, em Portugal, tem persistentemente estado a cargo dos serviços da administração central. Sendo assumida como prerrogativa do Ministério da Educação, resta à escola concretizar a concepção de regulamentos, projectos e planos que têm que implementar as linhas superiormente decretadas.

Consideramos porém que é justamente no momento em que a escola se apropria daquelas orientações, que lhe é dada a oportunidade excepcional de criar o seu olhar, o seu rosto, a inovação concebida a partir da matriz normativa que a torna a escola – definida pela respectiva individualidade expressa no seu projecto educativo – o documento que formaliza a singularidade da sua acção. É neste quadro que acontece a sua autonomia, na medida em que constrói a orientação específica do projecto de educação e formação dos seus alunos, baseada no diagnóstico do contexto, na planificação estratégica que define, nos recursos que prevê angariar, no calendário de previsões apresentadas face às metas estabelecidas, nas parcerias empreendidas, na metodologia avaliativa definida, no entusiasmo e motivação com que conduz a acção colectiva, nas expectativas que formula, nos resultados que obtém, na gestão eficiente de todo o conjunto, na mobilização conquistada pelos seus líderes – na assunção do desafio que constitui a opção de desenhar o seu próprio sistema de gestão, a luz da missão de que assumiu investir-se.

Tal conquista exige uma liderança sustentável – aquela que “promove a coesão na diversidade e evita o alinhamento estandardizado das políticas, do currículo, da avaliação e da formação dos professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem” (Hargreaves et all., 2007: p. 197). Considerando que a gestão eficaz de uma organização educativa é exigente, requerendo do Director total disponibilidade e dedicação, então o exercício da liderança apresenta-se-nos como extremamente difícil, aliás, a “liderança não é, nem deveria ser fácil” (Hargreaves et all. 2007: p. 328), porque exige enorme tenacidade, empenho, solidariedade, dinamismo e confiança. O processo de mudança e melhoria de qualquer escola deve incluir o necessário investimento na liderança democrática.

Ficámos, por isso, satisfeitos por termos encontrado manifestações/exemplos de lideranças democráticas nas escolas que nos propusemos estudar.

A um líder escolar dos nossos dias exige-se capacidade para trabalhar com as limitações inerentes à actual organização escolar: a centralização; a autonomia relativa; a burocracia; as práticas rotineiras; a heterogeneidade de valores; os conflitos de interesse; a falta de uma auto avaliação; o défice de recursos e a mobilidade docente. Acresce ainda um outro facto: a escola de massas actual, que naturalmente tenta cumprir "o princípio da educabilidade para todos", mas que traz outras complexidades.

Portanto, o caminho que um líder tem a percorrer é complexo e sinuoso, até porque a actuação dos nossos dirigentes políticos é incompatível com a participação cívica e democrática que a organização escolar reclama. Como afirma Alves (2007),

“Os governos saídos das eleições precisam da participação dos interessados. O Governo por Decreto já passou à história. O Diário da República é um vasto cemitério de leis (...). São as pessoas em interacção que em grande medida e nos seus contextos específicos podem fazer a diferença”.

Nos nossos dias, a liderança deve ser entendida pelo líder como a capacidade para implementar todas as actividades essenciais à execução da missão, pelo que, o líder deve ser alguém que se conhece a si próprio; reconhece as suas forças e fraquezas e sabe equilibrá-las de forma a conduzir os seus membros à concretização dos seus objectivos. Os bons líderes sabem a diferença entre gerir e dirigir. Sabem que os números devem

ser geridos, no entanto, as pessoas devem ser dirigidas para o alcance dos seus propósitos (Monteiro, 2008).

De acordo com Guerreiro (2008: p. 48), o bom líder

“tem de ter uma visão clara das prioridades em cada momento, aliada à capacidade de comunicar essa visão aos seus colaboradores e levá-los a actuar. Deve ser capaz de tomar decisões rápidas e de correr riscos, sempre que as circunstâncias o exijam. Deve saber seleccionar e motivar as pessoas que trabalham à sua volta. Deve saber ouvir. Deve ser ambicioso e determinado e a sua liderança deve impor-se também pelo exemplo.”

Para responder aos desafios educacionais do mundo contemporâneo, marcado por mudanças aceleradas, pela incerteza e pela valorização da diversidade, toma-se cada vez mais urgente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e o crescimento continuado dos professores num contexto de práticas educativas integradas e compartilhadas.

É preciso, pois, uma escola mais autónoma, mais responsável e mais eficaz, que exige um líder capaz de mobilizar todos os membros da comunidade escolar e desenvolver a democracia participativa que Alves (2007) reivindica.

Os pensadores da Educação continuam a alertar para a necessidade de se operar a mudança ao nível da organização escolar, atentando a sua cultura própria e o contexto em que está inserida, e não tanto ao nível da sua estrutura e dos currículos.

Emerge, então, o líder como o indivíduo que tenta envolver todos os actores na missão da organização privilegiando as relações humanas e a motivação. Na interacção líder/liderados observamos sentimentos de comprometimento e ajuda mútua que são mais "resistentes" às pressões e problemas da organização:

“É preciso, [...], um chefe com um sonho e companheiros que compartilhem do seu sonho. Em tal caso, quer se trate de uma empresa privada, quer se trate de uma empresa pública, ele imprime-lhe entusiasmo e vida, conseguindo superar obstáculos mais difíceis, convencer os funcionários mais obstinados, atrair outras pessoas motivadas e criativas" (Alberoni, 2002, p.22).

Para terminar, achamos pertinente referir que estudos sobre a eficácia das escolas apontam a liderança como uma das variáveis para a determinação da sua melhoria. Estudos internacionais mostram-nos, também, que as escolas consideradas mais eficazes, com melhores resultados, com elevados níveis de desempenho, com culturas fortes e com bons climas organizacionais apresentam, como uma das suas principais características, a existência de uma liderança forte, cujo líder tem uma visão que ultrapassa a mera gestão administrativa e técnica da instituição.

É, pois, necessária uma liderança empenhada, consciente, humana e optimista.

Um líder, cuja tarefa principal é

"supervisionar o desmantelamento das antigas verdades inoperantes e preparar as pessoas e as estruturas para enfrentarem (AMAREM!) a mudança." [...] Um líder capaz de desenvolver uma visão inspiradora e envolver todos os membros da organização na sua concretização. Visão essa que não é estática, antes integra nos seus pressupostos a urgência da mudança e adaptação às contingências ambientais" (Peters, 1987 in Rego, 1997, pp. 403-104).

Só uma liderança pedagógica e transformadora, ética e moral será capaz de responder às expectativas que recaem sobre a escola actual.

Em nossa opinião e no momento em que um novo modelo de gestão está em implementação, o Ministério da Educação deveria investir de modo muito particular na formação, treino e aperfeiçoamento das equipas de gestão das escolas na dimensão de liderança, que comporta muitas competências-chave, e desde logo:

- *hard skills* - pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, *accountability*, gestão de projectos, inovação, etc.
- *soft skills* - gestão e motivação de equipas influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias, etc.

Todas estas competências são necessárias para se conseguir gerir e influenciar positivamente os recursos humanos envolvidos na actividade de uma escola, para que seja parte integrante do tecido social vivo de uma comunidade.

A presente dissertação constitui o ponto de chegada de um percurso que iniciámos com uma gama de objectivos. O caminho trilhado na sua prossecução, marcado pela contínua reflexão e problematização conduziu-nos ao seu enriquecimento e descoberta de novas direcções. Embora cientes de que este é somente um modesto contributo no que concerne à produção de conhecimentos na temática, pensamos que no essencial, os nossos objectivos foram cumpridos.

O nosso desejo é que este não represente um *terminus* mas sim um ponto de partida conducente ao aprofundar dos conhecimentos sobre estes domínios.

Futuramente, será interessante continuar esta análise do perfil dos líderes escolares, assim como, a seu tipo de liderança, como barómetro da motivação, da satisfação e da competência no seio da escola.

Bibliografia

Afonso, N. (1993). A Análise Política das Organizações Escolares. In *Aprender*, n.º15, 42-49.

Afonso, N. (1994). A Reforma da Administração Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.* Porto: Edições ASA.

Aguiar, M. (1986). *Psicologia Aplicada à Administração.* S. Paulo: Editora Atlas S.A.

Alberoni, F. (2002). *Saber decidir.* Bertrand Editora.

Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilíbrios.

Alves, J. (1995). Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma. In *Correio Pedagógico*, n.º 63.

Alves, J. (2003, Dezembro 1). Da Liderança. In *Revista Correio da Educação*, n.º 168.

Alvaréz, M. (1995). Autonomia de Escola e Profissionalização da Direcção Escolar. In *Inovação*. Lisboa IIE. Vol. 8, n.º1 e 2.

Azevedo, J. (1996). *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre a política educativa.* Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de escolas.* Porto: Edições ASA.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Barreiros, J. (1996). *A Turma Como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1991). A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores. In *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 2, 91-107.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Col. Ciências da Educação.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas. Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas. Porto: ASA Editores.

Bothwell, L. (1991). A Arte da Liderança. Lisboa: Editorial Presença.

Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. In S.R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (eds.). *Handbook of Studies*. London: Sage Publications, 276-290.

Boudon, R. et all. (1990). Dicionário de Sociologia. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Bush, T. (2003). Theories of Educational Leadership and Management, London, Sage publications.

Carneiro, R. (2001). O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Carvalho, A., Alves, J. e Sarmiento, M. (1999). Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança. Porto: Edições Asa.

Castro, E. (1995). O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (1993). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: McGrawHill, 3ª edição.

Chiavenato, I. (1999). Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltdª.

Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A..

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA

Costa, J., Mendes, A., e Ventura, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

De Vicente, P. (2001). *La dirección como ejercicio de liderazgo*. In Pedro S. de Vicente Rodriguez (Coord). *Viaje ai Centro de la Dirección de Instituciones Educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 21-46.

Donnelly, J., Gibson, J., e Ivancevich, J. (2000). *Administração, Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: McGraw-Hill.

Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.

Drucker, P. (1996). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.

Erasmie, T. e Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga, Universidade do Minho.

Fernandes, A. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Dissertação de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

Ferreira, I. (2005). *O Local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Flores, V. (1993). *Curso de Capacitación y Actualización Para Planificadores de la Education*. Caracas: Publicaciones Cinterplan.

Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, 53-86.

Formosinho, J., Fernandes, A., Sarmiento, M., Ferreira, F. (1999). *Comunidades Educativas - Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Minha Editora.

Formosinho, J. et all (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e liderança. In João Formosinho, Fernando Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 117-138.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., Ferreira F. (2005). *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. (2003). *Liderar uma Cultura de Mudança*. Porto: ASA Editores.

Giglione, R. e Matalon, B. (1995). *O Inquérito: Teoria e Prática* (2ª ed.) Oeiras. Celta Editora.

Gil, A. (1995). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Glanz, J. (2003). *À Descoberta do seu Estilo de Liderança*. Porto: Edições ASA.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In Nóvoa A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 139-161.

Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. (12ª Edição). Lisboa: Editora Temas & Debates.

Goleman, D., Boyatzis, R., e McKee, A. (2002). *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gómez, G. et all. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Greenfield Jr., W. (2000). Para uma Teoria da Administração Escolar. In Manuel Jacinto Sarmento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, 257-284.

Guerra, M. (2002) *Entre Bastidores - o lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.

Hargreeves, A (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Maidenhead, UK. Open University Press.

Heller, R. (1988). *Os Supergestores - para uma Gestão com Êxito*. Lisboa, Editorial Presença.

Jesuíno, J. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kets de Vries, M. (2004). *Organizations on the Couch: A Clinical Perspective on Organizational Dynamics*. *European Management Journal*.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação. In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, 119-139.

Macedo, B. (1994). A Construção do Projecto Educativo de Escola. Lisboa: IIE.

Marconi, M. e Lakatos, E. (1990). Técnicas de Pesquisa. S. Paulo. Editora Atlas-S.A.

McNeil, A. e Clemmer., J. (1992). Como Liderar. Factor Crítico de Sucesso na Empresa. Lisboa: Edições 70.

Neves, J. (2001). O Processo de Liderança. In J. M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill, 337-403.

Northhouse, P. (1997). Leadership. Theory and Practice. Newbury Park, CA: Sage Publication.

Nóvoa, A. (1992) Para uma Análise das Instituições Escolares. Lisboa: Dom Quixote/IIE.

OCDE (1992). As Escolas de Qualidade. Porto: Edicções Asa.

Pardal L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*. Porto, Asa Editores.

Pree, M. (1989). *Liderar é uma Arte*. Homens & Empresas.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, L.^a.

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1997). *Liderança nas Organizações - Teoria e Prática*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Rego, A. (2002). *Comportamentos de Cidadania nas Organizações*. Amadora: McGrawHill.

Rego, A. e Cunha, M. (2003). *A Essência da Liderança - Mudanças, Resultados e Integridade*. Lisboa: Editora RH.

Revez, M. (2004). *Cestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial - Motivação e Liderança*, Lisboa: Editorial Presença.

Sanches, M. (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?*. In *Revista de Educação*, vol. VI, nº 1. Departamento de Educação da F. C. da U. L.

Sanches, M. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In Costa, Jorge A., et all., *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2000.

Sarmiento, M. (1996). A escola e as Autonomias. Porto. Edições Asa.

Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. In *Revista de Educação*, vol. 7, nº 2.

Sergiovanni, T. (2004). O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade nas Escolas. Porto: Edições ASA.

Silva, E. (2000). Gestão Estratégica e Projecto Educativo. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, Alexandre Ventura (orgs). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 217- 237.

Stoner, J. (1985). Administração. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In Marques & Cunha (eds.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 237-275.

Teixeira, M. (1995). O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais. Lisboa: McDrawHill.

Teixeira, S. (1998). Gestão das Organizações. Lisboa: McGrawHill.

Tuckman, B. (2002). Manual de investigação em Educação (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (trabalho original em Inglês publicado em 1994).

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. *In* A. S. Silva e J. M. Pinto (Coord), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Whitaker, P. (2000). Gerir a Mudança nas Escolas. Porto: ASA Editores.

Yukl, G. (1989). Leadership in Organizations. New Jersey: Prentice- Hall.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Março

Lei nº 24/99 de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Anexos

Anexo I

**Pedido de autorização ao Director da Escola (...) para a
realização do estudo empírico**

Exmo. Senhor
Director de Escola

Victor Fernando Abrantes de Sousa, professor pertencente ao Quadro de Escola da Escola Secundária de Seia, portador do B.I. nº. 5238359, vem solicitar a V. Exa., Director de Escola (...) autorização para realizar um estudo empírico através de uma entrevista. A referida entrevista será efectuada a V. Exa., Director de Escola com vista à realização de um Estudo sobre “Liderança na Escola. Identificação do Perfil do Líder e do tipo de Liderança: um Estudo sobre os Directores de Escolas”, no âmbito do Mestrado em Ciências Educação - Especialização em Administração Escolar promovido pela Universidade de Évora.

Toda a informação recolhida terá garantia de anonimato e confidencialidade.
Grato pela atenção dispensada,

Sem mais,
Pede e espera deferimento.

O Professor

Victor Fernando Abrantes de Sousa

Anexo II

Objectivo da Entrevista ao Director de Escola

Esta entrevista faz parte de um projecto de investigação a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação - Administração Escolar, que frequentamos na Universidade de Évora.

Através da entrevista, vamos tentar inferir.

- Qual o papel do Director nas dinâmicas de trabalho a estabelecer na escola;
- Como e que posições assume na construção do processo de liderança;
- Como desenvolve o exercício das competências de líder.

Assim, vimos solicitar a sua colaboração para uma entrevista que demorará entre 20 a 40m. Recordamos que as suas opiniões serão confidenciais, sendo assegurado o anonimato, tal como, a identificação da escola que terá um nome-código. Alguns dados pessoais serão usados apenas para fins estatísticos. Pedimos-lhe que responda com sinceridade, pois numa entrevista de opinião não há respostas certas ou erradas. Pela colaboração manifestada, aceite o nosso muito obrigado.

Desde já, obrigado pela valiosa contribuição!

Anexo III

Guião da Entrevista

Guião da Entrevista

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:**
- 2 **Idade ____ anos**
- 3 **Anos de serviço docente:**
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:**

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**
- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente valorizado?**
- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

Modelo de Gestão

- 8 **Como define o novo modelo de gestão da Escola?**
- 9 **Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?**

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

Anexo IV

Resposta à entrevista do Director da Escola “Queen”

Resposta à Entrevista

1 - “Queen”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “Queen”
- 2 **Idade:** 46 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 21 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Artes Plásticas

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: A figura do Director de Escola é igual à do antigo Presidente do Conselho Executivo. É composto por um órgão colegial, aonde o Director é que dá a cara.

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: Este papel não é reconhecido nem na escola, nem em parte nenhuma. Não é mais que um título. Só o nome “Director” enfatiza a prepotência, o mandar.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: Um dos principais obstáculos é a interpretação da legislação, outro ponto é, essencialmente, a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente. Não temos autonomia para decidir.

Modelo de Gestão

8 Como define o novo modelo de gestão da Escola?

R: O novo modelo de gestão deverá ser democrático. Deverá assentar na inclusão, no diálogo interactivo entre todos os intervenientes dentro e fora da escola. Deve trazer mais autonomia.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Penso que actualmente não tem importância, num futuro breve poderá ter..

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: Ter realizado uma formação adequada para tal. Na minha opinião pessoal o perfil de líder que um Director deve ter é: ser assertivo; ter a capacidade de diálogo e, fundamentalmente, ter óptimas relações humanas entre todos os pares.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: O tipo de liderança é, como se pode calcular, a democrática. Ter sempre em atenção para a preocupação com a equidade e a justiça. O poder deve ser sempre partilhado com todos, para que a motivação da integração seja uma alternativa positiva na escola. Consegue transmitir uma visão da escola e da sua missão clara para todos, com a participação de todos.

Anexo V

Resposta à entrevista do Director da Escola “Kiss”

2 - “Kiss”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “Kiss”
- 2 **Idade:** 61 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 35 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Biologia

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: A figura do Director de Escola é importante. Tenho a opinião que este nome é horrível, visto que a própria palavra “Director” tem uma carga ideológica de “mandar”, “ser autoritário”, e isto gera aspectos negativos. O nome para este cargo não deveria ter este rótulo de “quero, posso e mando”. Já existem boas lideranças escolares sem este nome pomposo de “Director”.

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: Se quer que eu seja sincero, digo-lhe já que não é valorizado nem na escola, nem em parte nenhuma. Acrescento que não é reconhecido a todos os níveis, quer seja no interior ou exterior à escola.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: O Director nunca deveria ser eleito pelo Conselho Geral Transitório ou pelo Conselho Geral. Outro ponto é, essencialmente, que não é reconhecido pelos colegas de escola e que poderá causar atritos no que concerne à avaliação do Pessoal Docente. Não existe autonomia, deveria existir descentralização.

Modelo de Gestão

8 Como define o novo modelo de gestão da Escola?

R: O novo modelo de gestão será excelente se trazer com ele mais autonomia para a escola. A escola terá de ser mais flexível e não tão taxativa, ou seja, seguir “ipsis verbis” a compacta legislação, só assim poderemos falar da total democracia do ensino. Poder realizar coisas no dia a dia da escola e que levam dias e dias a serem às vezes autorizadas.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Não tem qualquer importância. É igual à anterior.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O líder terá de equilibrar a sua ênfase nas capacidades interpessoais e nas capacidades técnicas. Manter-se sempre alerta quanto às necessidades e aos apoios das pessoas mesmo que pressionado por qualquer tipo de exigência burocrática. Saber relacionar-se com todos, valorizando o potencial das pessoas. Assegurar no fundo que todos transmitam a sua opinião democrata, encorajando as ideias dos membros da escola na resolução de problemas. Ser uma pessoa altamente assertiva.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: O tipo de liderança é a democrática. A liderança democrática alerta-nos para uma autonomia com sinceridade e com humanismo. Esta liderança leva-nos a uma cooperação com as pessoas na criação de um projecto comum para a melhoria da escola. Vai encorajar uma cultura de inovação e experimentação dentro e fora da escola.

Anexo VI

Resposta à entrevista do Director da Escola “Elvis”

3 - “Elvis”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “*Elvis*”
- 2 **Idade:** 59 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 35 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Filosofia

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: A figura do Director é importante para projectar a escola a médio e longo prazo, através de projectos, assim como para prestar contas, a todos os níveis, da sua directoria. Deveria ter uma formação prévia.

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: Até este momento o seu reconhecimento não é nenhum. Poderá, através do seu mandato, depender do seu empenhamento e dos seus resultados.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: A implementação e integração dos Cursos Profissionais. A legislação é, por vezes, o reverso da medalha, assim como, a autonomia que é limitada.

Modelo de Gestão

- 8 **Como define o novo modelo de gestão da Escola?**

R: O novo modelo de gestão será uma mais valia para a escola se a autonomia começar a ser incrementada. A burocracia ainda impera e muito.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: A importância é diminuta. O tempo o dirá.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O líder terá de saber comunicar e orientar as suas ideias para a comunidade escolar. Ser determinado, assertivo e procurar consenso entre todos os intervenientes. Identificar potenciais problemas antes da sua ocorrência. Ter objectivos claros e actualizados.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: O tipo de liderança é a democrática. A liderança democrática dá valor às opiniões dos outros, sentindo-as com valor suficiente para me ajudar a melhorar a minha postura. É necessário perceber, através de um feedback, se a nossa visão de liderança, bem como o nosso estilo, estão de acordo com o que os outros observam e sentem.

Anexo VII

Resposta à entrevista do Director da Escola “Bee Gees”

4 - “Bee Gees”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “Bee Gees”
- 2 **Idade:** 54 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 34 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Biologia ramo Educacional

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**
R: A figura do Director é importante porque tem que existir alguém com responsabilidade máxima na escola. É neste sentido que a sua figura é importante. Ele tem de dar resposta por tudo o que acontece na escola.
- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**
R: O seu papel só será reconhecido, pela comunidade escolar, se trabalhar com honestidade, sinceridade.
- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**
R: A análise em catadupa da legislação, a avaliação do Pessoal Docente e Não Docente e, finalmente não existir autonomia para exercer as minhas funções.

Modelo de Gestão

- 8 **Como define o novo modelo de gestão da Escola?**

R: O novo modelo de gestão depende do funcionamento do Director de escola.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Como mencionei anteriormente depende e muito da personalidade e do empenho do Director de escola.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O perfil de líder terá de ser assertivo, saber tomar decisões na hora certa e não ser “influenciado” nas mesmas. Deve ouvir, ouvir e saber ouvir. É essencialmente sensível às necessidades dos seus súbitos. Deve proporcionar a manifestação de opiniões diferentes, sem qualquer tipo de conflitos. Deve interferir sempre com racionalidade. Ter a capacidade de expressar claramente as suas ideias. No fundo deve ser um gerador de entusiasmo.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: A minha liderança é, nem mais nem menos, trabalhar em equipa, em conjunto.

Ser confiante de todos, criando assim um clima de confiança e segurança na escola. No universo escolar é necessário utilizar diversos métodos de comunicação, tais como reuniões unipessoais, de grupo e newsletters. Caro colega a liderança deverá ser “levar as pessoas a fazerem o que não querem, pensando que é aquilo que mais querem fazer” e, assim aparece a liderança democrática. Ter tempo para compreender cada elemento da escola é um comportamento fundamental para o sucesso.

Anexo VIII

Resposta à entrevista do Director da Escola “Abba”

5 - “ABBA”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “*ABBA*”
- 2 **Idade:** 67 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 36 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Economia

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: A figura do Director é importante na escola. É ele que vai liderar a escola. Ele tem de traçar estratégias, com os seus pares, para atingir objectivos propostos, assim como, dar resposta por tudo o que acontece na escola.

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: O seu papel na escola não é reconhecido, nem pela comunidade envolvente.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: A análise de toda a legislação, pela sua indefinição e pela sua ambiguidade. A avaliação do Pessoal Docente e Não Docente poderá tornar-se preocupante. A autonomia continua a ser a terra prometida.

Modelo de Gestão

- 8 **Como define o novo modelo de gestão da Escola?**

R: Será que este modelo de gestão (Director) é diferente do antigo (Presidente do Conselho Executivo)? A minha opinião é que ele deve ser totalmente

democrático, com sentido único: a união de todos. Não concordo com o modo da eleição do Director porque é totalmente politizado, por isso, menos transparente. O Director deveria ser eleito pelos docentes da sua escola.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Não. Porque ser Director não é mais do que ter sido Presidente do Conselho Executivo.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O Director de escola deve ser um docente. Deve ter conhecimentos pedagógicos e de gestão, só assim poderá ter capacidade de liderança. O perfil de líder terá de ser assertivo, criar um clima humano e muito profissional. Disponibiliza com sucesso recursos e materiais, motivando assim os professores a alterar comportamentos que inibam o crescimento profissional. Comunica claro e as suas decisões são fundamentadas democraticamente.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: A liderança de um Director deverá ser democrática. Contacta assiduamente com os responsáveis dos diversos órgãos, delegando responsabilidades às pessoas. A liderança democrática cria um clima de confiança e de segurança no trabalho diário. Neste tipo de liderança é necessário o controlo das emoções, dos pensamentos e dos próprios comportamentos.

Anexo IX

Resposta à entrevista do Director da Escola “Ramones”

6 - “*Ramones*”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “*Ramones*”
- 2 **Idade:** 64 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 33 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Filosofia

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: A figura do Director é importante na escola se for um bom líder e trabalhar com seriedade e autoridade dentro da assertividade. No fundo a importância da sua figura não é nenhuma, o preponderante é a imagem colectiva da direcção..

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: O seu papel na escola é deveras importante. Só que não existe qualquer reconhecimento, nem pela Administração Central e muito menos pela Direcção Regional. A comunidade envolvente não valoriza em nada a função do Director, comparado com os outros directores/gestores de outras empresas. Foi criado este cargo porque tinha que ser mesmo assim, politizado.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: A análise da inconfundível legislação. Outro ponto é resolver, sem ter qualquer tipo de autonomia, os problemas do pessoal Docente: gestão de horários; aulas de substituição; permutas; planos de aula. Do Pessoal Não Docente é a sua avaliação.

Modelo de Gestão

8 Como define o novo modelo de gestão da Escola?

R: Este novo modelo de gestão deverá ser democrático. Gerir a escola dia a dia, liberar incutindo a assertividade, a união para o mesmo fim. Ser mais desburocrático e facultar às escolas um real poder de decisão.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Se o modelo for transparente e totalmente democrático com autonomia terá uma grande importância a todos os níveis nas escolas. Se isto não se verificar não é mais do que aquilo que foi e poderá continuar.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O Director de escola deve ser sempre um docente. Deve ser um líder assertivo, acima de tudo, pedagógico e democrático. Nos dias que correm terá lidar positivamente com muitas frustrações, não decorrendo a situações extremas. Deve permitir que as pessoas que o rodeiam aprendam com os seus próprios erros, promovendo assim uma aprendizagem contínua, numa tentativa de experimentar a adoptar novas ideias. Para qualquer líder as relações humanas estão em primeiro lugar.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: Para esta pergunta existe apenas e só uma resposta: liderança democrática. Esta liderança tem muitos adjectivos coadjuvantes. A liderança é exercida através da democracia. Promove a partilha, o trabalho de grupo, a comunicação “*inter pares*”, encoraja iniciativas individuais e o trabalho é realizado por todos e para todos.

Anexo X

Resposta à entrevista do Director da Escola “U2”

7 - “U2”

Dados Pessoais

- 1 **Identificação da Escola:** “U2”
- 2 **Idade:** 49 anos
- 3 **Anos de serviço docente:** 26 anos
- 4 **Habilitação Académica e Formação Profissional Específica:** Licenciatura em Filologia Românica e Mestrado em Gestão Escolar e Administração Educacional.

Director de Escola

- 5 **Considera importante a figura de Director de Escola? Porquê?**

R: Vou ser muito directo e digo-lhe que não concordo com a figura do Director. E isto porque a nomenclatura não é nada importante, o que interessa é alguém com capacidades que coordene e dirija seres humanos com igualdade e assertividade. Director não, responsável hierárquico sim. Ser Director ou Presidente do Conselho Executivo, que diferenças?

- 6 **Acha que o papel de Director de Escola é devidamente reconhecido?**

R: Depende do seu empenho em prol da escola. O papel das relações humanas é primordial.

- 7 **Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício das suas funções?**

R: A leitura e análise de toda a legislação. A autonomia está no papel na prática não existe. A avaliação poderá ser um ponto negativo nas suas funções.

Modelo de Gestão

- 8 **Como define o novo modelo de gestão da Escola?**

R: Ainda é cedo para se realizar uma avaliação deste novo modelo de gestão de escola. Até hoje não senti qualquer tipo de mudança. Penso que é mais uma reorganização, mudando nomes. Um dos grandes dilemas na educação é a mudança contínua das Políticas do Ministério. Começa-se um projecto e é alterado a qualquer momento.

9 Considera que o modelo de gestão tem importância na qualidade e sucesso da Escola?

R: Considero este modelo de gestão como um motor de um carro, ou seja se a sua manutenção for realizada o carro fica excelente. Na escola se todos os agentes educativos estiverem empenhados e com directrizes certas a escola consegue um bom aceleração. Para isto é necessário ter boas relações humanas e ter princípios básicos.

Perfil do Director

10 Qual seria para si o perfil de Director de Escola?

R: O Director de escola deve ser sempre um docente. Deve ser um líder, acima de tudo, coeso, humanista, responsável e, fundamentalmente, democrático. Monitoriza as responsabilidades delegadas e fornece feedback sobre a performance da comunidade escolar. Fazer com que as pessoas acreditem e se sintam parte integrante dos objectivos propostos, criando uma cultura organizacional.

Tipo de Liderança

11 Qual seria para si o tipo de liderança que o Director de Escola deveria implementar?

R: A resposta é só uma: liderança democrática. Esta liderança revê-se na responsabilidade através de uma autonomia, ou seja, otimizar a integração da escola no novo regime de autonomia. Só assim se conseguirá que todos trabalhem em equipa, isto é, implementando um estilo de liderança democrática participada.

