



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade em Administração e
Gestão Educacional

A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder
em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar:
Um Estudo de Caso

Dissertação de Mestrado de Pedro Manuel Gonçalves Ferreira

Orientador:
Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião

Évora - 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade em Administração e
Gestão Educacional

**A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder
em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar:
Um Estudo de Caso**

Dissertação de Mestrado apresentada por Pedro Manuel Gonçalves Ferreira, com vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Administração e Gestão Educacional e realizada sob a Orientação Científica do Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião.

Évora - 2010

*“A Liderança é a capacidade de transformar a
visão em realidade”*

Warren G. Bennis

Agradecimentos

Um trabalho, por muito simples que seja, acaba por ser sempre influenciado pela participação de muitas pessoas e este, não é excepção à regra. Directa ou indirectamente, um conjunto considerável de protagonistas influenciou a emergência desta modesta produção e que, desde já, passo a destacar.

A minha primeira palavra de apreço, gratidão e reconhecimento intelectual vai para o Orientador desta Dissertação, Professor Doutor Luis Sebastião, pelo aconselhamento em todas as fases da pesquisa, que em muito contribuiu para o desbravar do caminho a percorrer e para o aumento dos índices de segurança, imprescindíveis à realização de uma tarefa naturalmente solitária. Pelo apoio, pelo encorajamento e observações pertinentes e oportunas durante a sua realização, enfim, pelo profissionalismo da sua orientação científica. As reuniões de investigação por ele promovidas no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora foram uma excelente ocasião de reflexão crítica do trabalho que efectuei. Uma segunda referência vai para os docentes do Mestrado, aos quais quero registar uma palavra de reconhecimento pelo contributo decisivo na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Director e ao Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária de Seia agradeço o espírito de abertura demonstrado, sem o qual não seria possível a realização deste estudo de investigação, concedendo-me todas as facilidades na consulta das fontes documentais solicitadas e no acompanhamento de sessões de trabalho pretendidas. Em particular, deixo uma palavra de apreço ao Presidente do Conselho Geral, que participou nesta investigação, pela simpatia, cordialidade e abertura às minhas solicitações, colaborando sempre com entusiasmo e disponibilidade na realização da entrevista. A todos aqueles que acederam ao meu pedido de participação nesta investigação, através da resposta às entrevistas, o meu sincero agradecimento pelo importante contributo que deram à investigação.

Em particular, à minha adorável esposa, Guida, agradeço todo o amor, carinho, paciência e apoio incondicional ao longo desta caminhada, pela paciência e por ter compreendido os meus momentos de ansiedade, de angústia, de quase desespero e me ter manifestado sempre total disponibilidade e carinho, dedico-lhe uma especial palavra de gratidão. Por tudo que ela representa para mim e por toda a força e incentivo que por ela me foram dados, revelaram-se factores muito importantes para a concretização desta Dissertação.

Aos meus Pais, Manuel e Donzília, a quem devo muito daquilo que sou hoje, pelo amor, conselhos sensatos, apoio, estímulo e paciência que sempre me disponibilizaram.

À minha avó que no decurso desta trajectória investigativa deixou de estar entre nós, louvo o facto de sempre ter acreditado nas minhas potencialidades e por ter feito o que lhe era humanamente possível no sentido do aproveitamento das mesmas.

O meu agradecimento é extensível a todos os restantes familiares que me ajudaram a cumprir mais esta etapa mesmo amor, disponibilidade e solidariedade que tanto me honram e orgulham.

Aos meus grandes amigos, companheiros de percurso e viagens, António Raposo, Luis Silva e Victor Sousa, pelos momentos de trabalho e de estudo, pelo apoio e pelos momentos de lazer e descontração que contribuíram para ultrapassar dois anos desgastantes como estes. Agradeço também o modo como me apoiaram e comigo debateram, em situações concretas de pesquisa de terreno, possibilitando-me a aquisição de um certo *background* neste domínio. A todos eles quero registar uma palavra de reconhecimento pelo contributo decisivo na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Nuno Guerra, pelo companheirismo e amizade no decorrer deste percurso. Uma palavra de apreço pelas palavras de incentivo e apoio e pelo estímulo e paciência que sempre me disponibilizou.

Ao Conselho Executivo (2008/2009) do Agrupamento de Escolas de Alter do Chão em geral, e aos Professores Francisco Alves, Paula Amaral, João Perninha e Amélia Andrade, em particular, pela amizade, pela ajuda e atenção que sempre me dispensaram e por me terem possibilitado aprendizagens muito ricas e uma progressão forte no percurso profissional.

Não querendo correr o risco de esquecer ninguém, deixo uma palavra de gratidão a todos aqueles que, de alguma forma me auxiliaram neste percurso e me prestaram o apoio necessário, possibilitando a existência de momentos de descontração, incentivo, apoio e amizade.

A todos vocês dedico este trabalho. Muito obrigado.

Título

A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder
em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar:
Um Estudo de Caso

Palavras-chave

Liderança, Líder, Poder, Gestão, Autonomia, Visão, Motivação

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Este Decreto-Lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral.

A presente investigação centrou-se no domínio da liderança assegurada pelo Conselho Geral, no âmbito das suas competências previstas no novo Diploma, já referenciado. Assim, pretende-se desenvolver um estudo descritivo e interpretativo sobre a liderança do Conselho Geral numa Escola Secundária. O objectivo passa por estudar a problemática da liderança exercida pelo Conselho e as percepções dos diferentes actores enquanto membros do Conselho Geral. Neste sentido torna-se importante perceber que tipo de liderança advém deste Diploma bem como a caracterização do líder do Conselho Geral e qual o seu contributo na direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Foi igualmente um objectivo interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais, analisar a questão da autonomia na transição do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e identificar que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do actual Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar.

Tendo em conta um quadro teórico focalizado nas lideranças educativas na vertente pedagógica e de gestão e administração, e considerando os objectivos propostos para este estudo, pretendeu-se realizar uma investigação que privilegia a metodologia qualitativa. Assim, numa primeira fase, recolhemos e analisamos documentos da Escola, que nos permitiram caracterizar o seu contexto e depois realizamos entrevistas individuais ao Presidente do Conselho Geral, ao Director, a um membro do Pessoal Docente, a um membro do Pessoal Não-Docente, a um

membro dos Alunos, a um membro dos Pais e Encarregados de Educação, a um membro da Autarquia e a um membro da Comunidade Local

Os resultados apontam para a existência, nesta escola, de uma liderança forte do Conselho Geral, de estratégias na implementação dos poderes e de uma participação activa e dinâmica por parte de todos os membros que compõem este órgão.

Title

The leadership exercised by the General Council: the role of a leader in a Regime of Autonomy, Management and School Administration: A Case Study

Keywords

Leadership, Leader, Power, Management, Autonomy, Vision, Motivation

The Decree-Law n° 75/2008, of April 22th, regulates the regime of autonomy, administration and management of public institutions of pre-school, primary and secondary education, aims to strengthen the participation of families and communities in the strategic direction of the educating institutes, promotes the development of strong leadership and strengthens the autonomy of schools. This Decree-Law completes the scenario of the changes introduced in the organization and autonomy of public preschool education and elementary and secondary school. With the aim of reinforcing the participation of families and communities, promoting the opening of schools abroad and their integration into local communities, an organ of strategic supervision is established designated General Council.

This research focused the field of leadership assured by the General Council, within its competences defined under the new law, already referenced. Thus, it is intended to develop a descriptive and interpretive study on leadership of the General Council in a Secondary School. The objective is to study the problematic leadership accomplished by the Council and the perceptions of the different actors as members of the General Council. In this sense, it is important to establish what type of leadership comes from this diploma as well as the characterization of the leader of the General Council and what contribution it has to the strategic supervision responsible for defining the guidelines of the school's activity. It was also an objective to interpret the effects and influences of leadership in the school's culture and climate, student's behavior and achievement, and also in families and local communities and to examine the issue of autonomy in the transition of Decree-Law n.º 115-A/98, from May 4th to Decree-Law n° 75/2008 of April 22th and to identify advantages and / or disadvantages brought to the school with the implementation of the current Model of School Supervision, Administration and Management.

Taking into account a theoretical scenario focused on educational leadership in pedagogical and management and administration approach, and considering the goals of this study, it was intended to conduct an investigation that focuses on a qualitative methodology. In a first phase, documents from the school were collected and analysed, which allowed the characterization of the context and then interviews were conducted with the President of the General Council, the Director, a member of teaching staff, a member of the non-teaching staff, a

member of the Students, a member of the Parents and Guardians, a member of the City Council and a member of the Local Community. The results indicate the existence, at this school, of a strong leadership of the General Council, of strategies in the implementation of responsibilities and an active and dynamic participation by all the members of this organ.

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| I. FUNDAMENTO TEÓRICO | |
| Capítulo I – Liderança em contexto Escolar | 8 |
| 1.1. Conceito de Liderança | 8 |
| 1.2. Comportamento do líder como factor de liderança | 12 |
| 1.3. Abordagens sobre liderança | 14 |
| 1.3.1. Abordagem dos Traços | 14 |
| 1.3.2. Abordagem Comportamental | 15 |
| 1.3.3. Abordagem Contingencial | 16 |
| 1.3.3.1. Modelo de Fiedler | 17 |
| 1.3.3.2. Modelo de House e Mitchel | 18 |
| 1.3.3.3. Modelo de Hersey e Blanchrd | 19 |
| 1.3.3.4. Modelo de Vroom e Yetton | 20 |
| 1.3.4. Liderança transaccional e transformacional | 21 |
| 1.4. Clarificação de Liderança, Gestão e Poder | 24 |
| 1.5. Liderança em contexto escolar | 27 |
| 1.6. Liderança e eficácia escolar | 35 |
| 1.7. Liderança, cultura e clima de escola | 39 |
| 1.7.1. Conceito de Clima: perspectivas de abordagem | 40 |
| 1.7.2. Clima nas Organizações Educativas | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 1.7.3. Conceito de Cultura Organizacional | 48 |
| 1.7.4. Clima e Cultura nas Organizações Educativas | 50 |
| 1.7.5. Liderança e clima de escola | 54 |
| Capítulo II – A Gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal | 56 |
| 2.1. Condicionantes da evolução dos Modelos de gestão e Administração dos estabelecimentos de ensino. | 56 |
| 2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa | 57 |
| 2.3. Administração das Escolas definida pelo Decreto – Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro. | 60 |
| 2.3.1. Conselho Directivo | 61 |
| 2.3.2. Conselho Pedagógico | 62 |
| 2.3.3. Conselho Administrativo | 63 |
| 2.4. Os Decretos – Lei n.º 172/91 e 115-A/98 em análise | 64 |
| Capítulo III – O Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar | |
| – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - | 71 |
| 3.1. Nota Introdutória | 71 |
| 3.2. O Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar e os seus princípios base | 72 |
| 3.3. Conselho Geral – Órgão de Direcção Estratégica | 80 |
| 3.4. Relação de Poderes nos Órgãos de Administração e Gestão Escolar | 84 |
| 3.5. Poderes do Conselho Geral e do Director | 91 |

| | |
|--|------------|
| 3.6. Autonomia de Escola | 95 |
| II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA | |
| Capítulo IV – Metodologia do estudo empírico | 103 |
| 4.1. Síntese da investigação | 103 |
| 4.2. Objectivos do estudo | 105 |
| 4.3. Natureza do estudo | 106 |
| 4.4. Fundamentação metodológica | 109 |
| 4.5. Estratégia do Estudo de Caso | 113 |
| 4.6. Selecção e caracterização da Escola | 115 |
| 4.7. Participantes do estudo | 119 |
| 4.8. Procedimento de recolha e análise de dados | 120 |
| 4.8.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 121 |
| 4.8.1.1. Documentos | 121 |
| 4.8.1.2. Entrevista | 123 |
| 4.8.2. Análise dos dados | 126 |
| 4.8.3. Definição e enunciação das categorias de análise | 128 |
| 4.9. Limitações do estudo | 130 |
| Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados | 132 |
| 5.1. Nota Introdutória | 132 |
| 5.2. Apresentação, análise e interpretação das entrevistas | 133 |
| 5.3. Considerações Finais | 153 |

| | |
|---|-----|
| 5.3.1. Poderes do Director e do Conselho Geral | 153 |
| 5.3.1.1. Alterações no processo de tomada de decisão | 153 |
| 5.3.1.2. Atribuição de poderes ao Conselho Geral | 154 |
| 5.3.1.3. Relação entre Director e Conselho Geral | 154 |
| 5.3.1.4. Poderes do Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar | 154 |
| 5.3.2. Competências dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar | 155 |
| 5.3.2.1. Importância das competências do Conselho Geral | 155 |
| 5.3.2.2. Relacionamento com a Comunidade Educativa | 156 |
| 5.3.3. Percepções da liderança do Conselho Geral | 156 |
| 5.3.3.1. Características da Liderança | 156 |
| 5.3.3.2. Estratégias da Liderança | 157 |
| 5.3.3.3. Clima e Cultura de Escola | 158 |
| 5.3.4. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar | 158 |
| 5.3.4.1. Mudança e Autonomia | 159 |
| 5.3.4.2. Vantagens e Desvantagens | 159 |
| Conclusão | 161 |
| Bibliografia | 173 |
| Legislação | 188 |
| Anexos | 189 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Composição do Conselho Pedagógico, segundo o Decreto-Lei n.º 769-A/76 | 70 |
| Figura 3 - Organograma do Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril | 99 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Constituição do Conselho Geral | 118 |
| Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados | 120 |
| Quadro 3 – Documentos para análise documental | 122 |
| Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas | 130 |
| Quadro 5 – Quadro de Análise – Categoria e subcategorias das entrevistas | 133 |
| Quadro 6 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Geral | 134 |
| Quadro 7 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante do Pessoal Docente | 139 |
| Quadro 8 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante do Pessoal Não-Docente | 141 |
| Quadro 9 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante dos Alunos | 142 |
| Quadro 10 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante da comunidade Local | 144 |
| Quadro 11 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação | 146 |
| Quadro 12 – Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante da Autarquia | 149 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 – Modelo de carta dirigida ao Director da Escola | 190 |
| Anexo 2 – Modelo de carta dirigida ao Presidente do Conselho Geral da Escola | 192 |
| Anexo 3 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Geral | 194 |
| Anexo 4 – Transcrição da entrevista ao Representante do Pessoal Docente | 203 |
| Anexo 5 – Transcrição da entrevista ao Representante do Pessoal Não-Docente | 208 |
| Anexo 6 – Transcrição da entrevista ao Representante dos Alunos | 213 |
| Anexo 7 – Transcrição da entrevista ao Representante da Autarquia | 217 |
| Anexo 8 – Transcrição da entrevista ao Representante da Comunidade Local | 228 |
| Anexo 9 – Transcrição da entrevista ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação | 233 |

Introdução

Introdução

“Estudar a liderança é tão adequado como estudar a química ou física. Estuda-se de igual modo usando o método científico, atravessando os mesmos procedimentos e protocolos rigorosos. Terão de se desenvolver as medidas exactas e precisas que nos darão validade e confiança”

Yammarino (2002)

O sistema de ensino em Portugal tem sido objecto de uma evolução gradual, com alterações significativas no modo como o mesmo é perspectivado através de uma dinâmica de progresso.

As inovações que têm vindo a ser introduzidas no sistema educativo português preconizam um modelo escolar em que “autonomia”, “identidade escolar” e “profissionalismo” são conceitos-chave, caracterizando-se a escola actual por ser um espaço multifuncional, cujo processo organizativo implica a adopção de novas formas de conceber o padrão de gestão do trabalho, com base em princípios de crítica reflexiva e de um repertório de conhecimentos elaborados a partir da experiência e da fundamentação teórica da prática.

A progressiva atenção que tem sido dada à problemática da liderança das escolas, bem como as alterações ao regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) têm exposto as escolas às exigências de uma proposta reguladora que, valorizando a autonomia e a necessidade de adopção de novas práticas de avaliação, atribuem novo peso, novas competências e maior responsabilidade aos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar. Vários são os autores que se têm debruçado sobre o estudo da liderança como um dos factores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação dos vários actores educativos. A este nível, Alves (1999:25) salienta que a liderança é *“considerada um factor-chave no bom funcionamento das organizações”*. É crucial que todos os actores envolvidos na escola se desenvolvam e aprendam em escolas, enquanto verdadeiras comunidades de aprendizagem, com culturas colaborativas e com uma colegialidade forte (Fullan, 2001b). Tudo isto se relaciona com o clima e a cultura da escola e com a influência que estes exercem nos resultados e no desenvolvimento organizacional

da instituição. Como refere Sergiovanni (2004), o clima de escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que, o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho dinamizado pelos diferentes actores. Para Matos (2000), *“O desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade do líder de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola”*, tendo neste sentido, o líder, de implementar uma estratégia que seja um processo cumulativo, centrando-se primeiro em quem deve estar no “carro” e só depois pensar para onde este se deve dirigir, criar uma cultura de disciplina e motivação para atingir os objectivos.

São bastantes os estudos que sublinham a importância da relação entre o estilo de liderança e o clima e cultura organizacional. Assim, a análise sobre o clima tem-se mostrado útil para o melhor conhecimento da própria escola e da sua eficácia, através das percepções dos seus intervenientes sobre as interações vividas na escola. Partindo do princípio que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser promovidas e desenvolvidas, concordando com Sergiovanni (2004:172) quando afirma que *“as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais”*, parece-nos pertinente, no contexto de mudança actual, depois de em 2008 ter sido publicado o novo Regime de Direcção, Administração e Gestão Escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), estudar esta temática. Neste sentido, interessa-nos perceber de que modo a liderança protagonizada pelo Conselho Geral da escola, é percebida pelos próprios representantes, assim como analisar as suas influências na dinâmica da escola e relacionar num contexto de reforço da autonomia, a capacidade deste órgão influenciar as decisões tomadas na escola, relacionando esta com o clima, cultura de escola e comportamento e aproveitamento dos alunos.

Com a implementação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi criado um Órgão de Direcção estratégica, o Conselho Geral, Órgão à volta do qual esteve centrada a nossa investigação. O problema que nos propomos investigar é:

“De que modo os diferentes actores que constituem o Conselho Geral percebem a liderança escolar, designadamente a sua liderança e de que modo o reforço da participação das famílias e comunidade local na direcção estratégicas das escolas, contribuí para o desenvolvimento do clima e cultura de escola e para a melhoria do sucesso dos alunos?”

Importa referir que não pretendemos estudar a liderança no sentido restrito do termo, numa perspectiva organizacional, mas debater a forma como a liderança, por parte do Conselho Geral, influencia o processo de desenvolvimento da cultura e do clima de escola, o comportamento e o aproveitamento dos alunos, o relacionamento com as famílias e com a comunidade, através das percepções de uma variedade de actores que se fazem representar no Órgão. Neste pouco tempo de implementação do referido diploma, importa também inferir as questões alusivas à autonomia de escola bem como, de certa forma, avaliar a sua implementação, identificando às vantagens e desvantagens do mesmo. Para tal os objectivos a que nos propomos são:

- Compreender o modo como os diferentes actores vêem esta escola após a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008;
- Identificar quais os actores (Director ou Presidente do Conselho Geral) e Órgãos que detêm mais poder e mais importância ao nível da escola e da comunidade educativa;
- Conhecer as percepções dos diferentes actores face às competências do Conselho Geral e avaliar a importância da promoção do relacionamento com a comunidade educativa por parte deste Órgão;
- Identificar as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral;
- Interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais.
- Analisar a questão da autonomia na transição do Decreto-Lei 115-A/98, 4 de Maio, para o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril e identificar que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril.

Optámos por realizar uma investigação qualitativa, centrada na análise do caso específico de uma escola. Recorremos à recolha e análise de documentos para caracterizar o seu contexto e à entrevista semi-estruturada para obter as percepções dos diferentes actores educativos.

Quanto à estrutura da dissertação, esta está organizada em *cinco Capítulos* (Os três primeiros referentes à *Parte I – Fundamento Teórico*, os restantes dois à *Parte II – Investigação Empírica*), antecidos pelo módulo *Introdução* e terminando com as *Conclusões*.

Os três primeiros capítulos correspondem ao enquadramento teórico da temática em estudo, isto é, no Capítulo I, partindo da análise do conceito de liderança em termos gerais e das abordagens que lhes estão associadas, enfatizamos a liderança em contexto escolar, uma vez que é aquela que mais nos interessa para o nosso estudo. De seguida, clarificamos e relacionamos os conceitos de liderança, gestão e poder e liderança e eficácia escolar. Posteriormente, analisamos o papel e as influências da liderança no sucesso educativo, na cultura e no clima de escola.

No Capítulo II, a temática é centrada na gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal, onde efectuámos uma abordagem histórica da evolução dos modelos de gestão dos estabelecimentos de ensino, até ao anterior Modelo de Gestão e Administração Escolar, definido pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Sublinhamos também, que neste Capítulo foram caracterizados os modelos de Administração e Gestão à luz dos Decretos-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, n.º 172/91, de 10 Maio e n.º 115-A/98, de 5 de Maio.

No Capítulo III, foi atribuído particular destaque ao novo Modelo de Autonomia, Gestão e Administração Escolar, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, onde a investigação abraça a caracterização deste modelo, com especial enfoque, nas competências do Conselho Geral enquanto órgão de direcção estratégica, na relação de poderes e interacções estratégicas dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar, designadamente entre Director e Conselho Geral.

Depois de explicitarmos a matriz teórica que serve de referencial ao nosso estudo, na Parte II, apresentamos a componente empírica da investigação realizada. Esta, como já referimos é constituída por dois capítulos, um correspondente à metodologia, onde são referidas as opções metodológicas, evidenciando as técnicas e instrumentos na recolha dos dados. Neste capítulo, justificou-se a natureza do estudo e seleccionou-se e caracterizou-se a escola em questão, bem como os seus participantes. Seguidamente fundamentaram-se os procedimentos de recolha e análise de dados e as opções metodológicas adoptadas, particularmente a recolha de informação através da análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Na análise das entrevistas, numa primeira fase abordamos o processo de elaboração fundamentando as questões que a integram e seguidamente definimos as categorias e subcategorias de análise. No outro capítulo, procedemos à análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos, que antecedem as considerações finais, onde elaboramos uma síntese interpretativa, de acordo com as categorias e subcategorias definidas.

Na parte final, aparece o módulo – *Conclusões* – onde tecemos algumas reflexões finais, tendo em conta a articulação entre os pressupostos iniciais, o quadro teórico da investigação, os dados recolhidos e as suas implicações.

Para além da Bibliografia e da Legislação consultada, este trabalho inclui também um conjunto de anexos que considerámos pertinentes para compreender o objecto de estudo.

I

Fundamento Teórico

CAPITULO I

Liderança em contexto Escolar

“A Liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”

House e al, 1999, p.18)

1.1. Conceito de Liderança

A liderança é um tema que tem suscitado grande interesse entre teóricos e práticos. O conceito tem uma conotação de poder, de indivíduos excepcionais que comandam exércitos, dirigem empresas, que conduzem o rumo de um país. A história relata muitos feitos de militares, políticos, líderes religiosos e sociais. A liderança tem sido objecto de várias questões: como é que grandes líderes suscitam fervor e dedicação; como é que os líderes constroem grandes impérios, como é que os líderes chegam a posições de poder; como é que os líderes conseguem levar multidões a grandes realizações humanas e outros a verdadeiras catástrofes.

Nos dias que correm dá-se à questão da liderança 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 análise etimológica podemos afirmar que quaisquer que sejam as várias definições que se possam encontrar para a liderança, desde a mais objectiva à mais complexa, esta consistirá 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 ou de qualquer organização.

A arte de liderar é um tema debatido desde os primórdios da humanidade. Em praticamente todas as áreas da vida humana, a liderança e os seus efeitos foram discutidos e investigados.

A conceptualização da liderança é polissémica e foi evoluindo ao longo dos tempos. Revez (2004) considera três paradigmas principais na sua abordagem, baseados em três enfoques: individual, comportamental e situacional.

Em relação ao primeiro, até aos finais dos anos 40, a liderança foi considerada como uma característica inata do indivíduo, pelo que se deveriam identificar as características individuais, físicas, intelectuais e de personalidade que os caracterizam. Apesar das investigações revelarem que as características pessoais não podem explicar a complexidade do fenómeno da liderança, estas são, sem dúvida, importantes para a sua compreensão. Entre os anos 40 e 60, a investigação centrou-se nos comportamentos do líder em relação aos restantes elementos do grupo, ou seja, a forma como ele orienta o grupo, procurando-se identificar os comportamentos que mais se relacionam com a sua eficácia. Depois de uma abordagem centrada no que o líder é, o enfoque transfere-se para o que ele faz. Vários teóricos vieram criticar esta perspectiva por se centrar na acção do líder sem ter em conta os contextos, as situações e as causas das suas acções.

Neste sentido, a partir dos anos 70 até inícios de 80, a análise das exigências situacionais torna-se essencial para a compreensão do processo de liderança, passando-se a considerar os tipos de pessoa e condutas adequadas às diferentes situações. Por outras palavras, não há um estilo ou um conjunto de comportamentos válidos para todas as situações, requerendo cada uma um tipo de liderança diferente. Assim, *“não são as características de personalidade do líder que determinam a sua capacidade mas sim a interacção destas com os factores situacionais”* (Revez, 2004: 126). É por isso que esta abordagem é também chamada de “interaccionista”, pelo que Yukl (1998) considera que esta proposta pode ser entendida tendo em conta os factores e as exigências externas que influenciam a liderança ou centrando-se na identificação dos aspectos situacionais que moderam a relação entre os traços de personalidade e os comportamentos associados à eficácia do líder. Portanto, de acordo com esta abordagem, o verdadeiro líder é aquele que é capaz de se adaptar a um grupo particular de pessoas, em diversas situações. Nesta teoria importa o líder, o grupo e a situação, sendo esta última essencial na determinação de quem deve ser o líder.

Ainda nos anos 70 surge outra abordagem centrada na capacidade do líder para influenciar os seus subordinados a alterarem voluntariamente as suas ideias de acordo com os objectivos da

organização. Esta capacidade para exercer influência é ainda uma das funções da liderança mais referidas nas definições actuais.

A partir da década de 80, dando seguimento ao enfoque situacional, aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando-se integrar os aspectos da personalidade, os comportamentos e as interacções que se estabelecem entre todos os elementos do grupo. As decisões são partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente. Associados à conceptualização de liderança são definidos vários estilos do líder que determinam a sua actuação na organização e a motivação e o empenho dos seus liderados.

Existem variadas reflexões acerca deste tema, do que é a liderança, em virtude de ser uma das temáticas que tem merecido bastante interesse por parte de 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 das características pessoais e inatas do sujeito. Actualmente, e para muitos investigadores, temos a percepção que uma atitude de liderança depende em 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 quer do sucesso, quer das conflitualidades laborais e da forma como estas são resolvidas. Percebemos que uma atitude de liderança depende, fundamentalmente, da aprendizagem social do indivíduo e, por isso mesmo, poderá ser treinada e ou aperfeiçoada. Apesar disso, persistem inúmeras dúvidas conceptuais. São muitos os trabalhos realizados em torno deste tema, bem como, focos e níveis de análise/intervenção. Talvez seja por isso, que surjam inúmeras as confusões conceptuais relacionadas com a questão da liderança. Na verdade, o conceito de liderança e o exercício da mesma nem sempre aparecem associados de forma directa. A investigação mais recente têm se debruçado na relação entre líderes e seguidores, com alguns investigadores a realçar o estudo da *followership*. Isto não só porque os líderes são seguidores, mas porque as noções modernas de liderança enfatizam o poder e a importância dos seguidores em tornar possível que a liderança tenha um grande efeito.

A liderança é um tema clássico nos estudos organizacionais e da gestão, não sendo possível falar de gestão e organização sem fazer referência à liderança, pois esta última constitui uma condição de sucesso das organizações (Pina e Cunha & Rego, 2005). De acordo com Bass (1991), não é possível encontrar uma definição que gere consenso, sendo que, há quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que a tentaram definir. Cada definição centra-se em diferentes aspectos e apresenta diferentes implicações para o estudo da liderança e da sua eficácia

(Syroit, 1996). A liderança tem sido entendida como características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objectivos, ou como combinação e diversificados elementos (Neves, 2001).

Em todo o caso, em quase todas as definições de liderança está subjacente a ideia de que um membro de um grupo pode ser identificado como líder e destaca-se dos outros membros por possuir determinadas características. Os outros elementos do grupo são chamados “seguidores” ou “subordinados”, o que implica uma estrutura grupal hierárquica. Em muitas definições a liderança é concebida como um processo interactivo entre os membros do grupo e que os líderes influenciam os seguidores. Finalmente muitas definições contêm a noção de orientação para objectivos (Syroit, 1996). Uma definição que integra todos estes elementos é a dada por Yukl (1998, p.5), *“a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”*.

Em jeito de conclusão e no que concerne às várias definições de liderança, podemos afirmar que não existem estilos puros de *“Líder”* ou de *“Liderança”* mas que cada um vai ter mais ou menos características de um ou outro tipo. Mas uma coisa deverá ser tomada como clara, é que a o processo de liderança poderá ser trabalhado e escolhido o estilo mais apropriado quer para o líder, quer para o grupo, no qual se está inserido e com as características próprias que poderá possuir. A liderança será, então, a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objectivos comuns, que podem ser uma empresa, mas também pode ser uma escola ou um simples trabalho. Assim, enquanto que a liderança pode ser vista como um fenómeno de influência interpessoal, o líder pode ser percebido como aquele(a) que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas executem essa decisão.

1.2. Comportamentos do Líder como Factor de Liderança

“Os líderes carismáticos são “poetas”; os não carismáticos são “processadores de texto”.

Richard Nixon

Clarificadas algumas das definições mais correntes e vulgares associadas ao conceito de liderança, a questão que nos surgiu é que comportamentos o líder deverá manifestar enquanto factor de liderança, havendo olhares cruzados sobre as diferentes dimensões de liderança deverá assumir.

Apesar desta diversidade Northhouse (1997) considera como centrais ao processo de liderança as seguintes componentes: A liderança como um processo, isto é, não é um traço de personalidade do líder mas um acontecimento transaccional, interactivo que ocorre entre o líder e liderados; A envolvência de influências, ou seja, diz respeito à forma como o líder influencia os liderados e a forma como ocorre no interior dos grupos, pois a liderança envolve a influência em grupos que têm objectivos comuns e pretendesse a consecução desses mesmos objectivos.

Pode-se perceber que cada autor contribuiu com novos conceitos e ideias que ao longo do tempo se foram solidificando e alicerçando em diferentes teorias. Na *abordagem clássica da administração*, a função do líder era estabelecer e fazer cumprir critérios de desempenho para atingir objectivos organizacionais. A atenção principal do líder centrava-se na necessidade da organização e não propriamente nas necessidades dos indivíduos (Stoner & Freeman, 1995). Na *teoria das relações humanas*, a função do líder era facilitar o alcance dos objectivos propostos, mediante a cooperação entre o líder e os liderados proporcionando oportunidades para o crescimento e aperfeiçoamento pessoal dos elementos intervenientes.

Os líderes, segundo a *teoria X*, de Douglas MacGregor (citado por Stoner & Freeman, 1995), presume uma visão redutora ao afirmar que os liderados não são suficientemente maduros ou motivados, portanto o líder não lhes poderá conceder demasiada autonomia. A *teoria Y* do mesmo autor, em contraposição, admite que os liderados são maduros e podem receber autonomia para realizar suas tarefas.

O líder organizacional, proposto pela *teoria estruturalista*, deve ter uma personalidade flexível, de alta resistência à frustração e com a capacidade de adiar as recompensas num permanente desejo de realização das tarefas. Já o líder na *teoria contingencial* deve identificar que atitudes, procedimentos ou técnicas administrativas poderão, numa situação específica, sob

circunstâncias específicas e num momento específico, contribuir para a obtenção mais profícua dos objectivos da organização.

No desenvolvimento do conceito de liderança, para Heifetz (1999), há uma evolução gradual do estilo de liderança autoritário, fundamentado na orientação da *teoria X*, para uma orientação mais democrática, que procura motivar os empregados a considerarem-se parte significativa, que contribuem na valorização da organização, baseando-se concretamente nos valores humanos e sociais. A descentralização das decisões e a delegação de responsabilidades permite um maior grau de liberdade, para que as pessoas desenvolvam as suas actividades, assumindo desafios e satisfazendo as suas necessidades de auto-realização. Se houver a participação de todos os intervenientes, na tomada de decisão, os colaboradores passam a comprometer-se mais com os objectivos da própria organização (Stoner & Freeman, 1995).

Considerada a liderança como um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinadas situações através de um processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objectivos, resulta que liderar é essencialmente, orientar o grupo, as pessoas em direcção a determinados objectivos ou metas, ou seja, dirigir exige competências, não apenas de natureza técnica, mas também competências humanas, isto porque dirigir é acima de tudo conduzir pessoas.

É precisamente a função de dirigir, de liderar, que constitui uma das principais preocupações da actualidade empresarial e organizacional. Das condições e do seu exercício depende, em grande medida, a eficácia e a eficiência das equipas e das próprias organizações, uma vez que a liderança surge quer ligada às equipas, quer às organizações como um todo. Através de uma liderança adequada torna-se possível compatibilizar o indivíduo com as tarefas. A liderança envolve múltiplas funções, nomeadamente, planificar, informar, avaliar, recuperar, controlar e de motivar.

E qual que relação podemos encontrar entre a liderança e a motivação? A resposta é simples: Para se ser um bom líder, torna-se necessário ter de saber como motivar os seus liderados, levando-os a alcançar os seus objectivos e a satisfazer as necessidades propostas à equipa à organização. Se assim for, a liderança assume um papel preponderante e de implicação directa na construção de equipas com elevados níveis de motivação, entendendo-se esta como um processo psicológico que desperta um comportamento dirigido para um objectivo, implicando ainda que esse comportamento se mantenha persistente e direccionalmente até ao final. A motivação é também antevista como uma força energética, interior ou, numa imagem mais metafórica, um motor do comportamento que impele para a acção. Quer isto dizer que, todo o

comportamento envolve uma série de actividades com um determinado fim, isto é, uma pessoa quando age, é impulsionada por forças motivacionais que a orientam no sentido de se atingirem determinados objectivos, que de um modo geral, se traduzirão na satisfação da necessidade inicial. Como escreveu um dia William Mobley, *“No golfe e no trabalho, as metas são um grande componente da motivação”*.

1.3. Abordagens sobre Liderança

“Um bom chefe pode não ser carismático. Mas o líder é um chefe que pode não ser necessariamente bom mas que tem carisma.”

Edson Athayde, Xis (Público)

1.3.1. Abordagem dos traços

A Liderança começou a ser estudada formalmente a partir da década de 30 com a abordagem dos traços. Esta abordagem é típica dos estudos de liderança realizados até à Segunda Guerra Mundial e tinham como objectivo identificar características de personalidade associadas ao líder universal, capaz de liderar qualquer grupo em qualquer situação. A premissa básica subjacente a esta abordagem era de que os líderes possuíam medidas mais elevadas em características como inteligência, a personalidade, quando comparados com os não líderes e que tais características sendo universais são transferíveis e aplicáveis de situação para situação. Como nem todos os indivíduos possuíam tais atributos, só os que elas satisfizessem deviam ser considerados líderes potenciais. Esta crença promove a selecção dos líderes em detrimento da sua formação (Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, & Cabral-Cardosos, 2003; Jesuíno, 2005; Neves 2001; Yukl, 1998).

Contudo, as principais revisões dos estudos, feitas por Stogdill (1948) e Mann (1959, citado por Yukl, 1998), sobre este conceito verificam uma fraca correlação entre os traços de personalidade e a liderança, o que os torna pouco preditivos da eficácia dos líderes. Conclui-se que estes desempenham apenas um papel facilitador, mas não predominante, no exercício da liderança e que a sua eficácia está dependente do tipo de situação no qual o líder actua. (Neves, 2001, Syroit, 1996, Yukl, 1998). Deste modo é comprovado que a abordagem dos traços pessoais não se tornou conclusiva quer ao nível da distinção entre líderes e não líderes, nem ao nível da

distinção de eficácia e ineficácia em termos de liderança. Em suma, é possível inferir que os traços de personalidade não constituem, por si só, razão suficiente para explicar a variabilidade no desempenho do líder.

1.3.2. Abordagem comportamental

No segundo conjunto de estudos efectuados entre os anos 40 e 60, o comportamento constitui o enfoque principal da caracterização do líder universal. A questão deixou de ser “*como são os líderes eficazes*” para passar a ser “*o que fazem eles*”, ou seja, centram-se naquilo que o líder faz em detrimento do que o líder é (Pina e Cunha & Rego, 2005). Tendo por base estudos pioneiros de Lewin sobre estilos de liderança, autocrático, democrático, “*Laissez-faire*”, foram feitas investigações, tendo sido observados indivíduos no exercício de funções de chefia normal (Neves, 2001). Lickert (1967), na sequência da observação e questionamento mediante entrevistas de uma quantidade de chefes, em situações reais de trabalho e procurando relacionar chefia com eficácia definiu um modelo contínuo com quatro estilos de liderança: um *estilo autoritário*, caracterizado por não confiança nos liderados, centralização das decisões, pouca interacção e reduzida motivação. No vértice oposto situa-se um estilo democrático, em que as características são a confiança total nos colaboradores, a participação nos processos decisórios e definição de objectivos, elevada interacção e fluxo de informação em todos os sentidos. Bales e os seus colaboradores (1950, citado por Jesuíno, 2005), preconizam as investigações sobre líderes emergentes em contexto laboratorial. Recorrendo à análise factorial dos resultados de um questionário de liderança, os autores identificaram dois factores relevantes: “*consideração*”, reflectindo preocupações com as pessoas e com a manutenção do bom clima do grupo, e a “*estruturação*”, traduzindo comportamentos de preocupação com a direcção das actividades do grupo, através do planeamento, informação, controlo de prazos no sentido de cumprimento de tarefa.

A optimização da combinação destas duas dimensões, foi consumada através da Grelha Gerencial de Blake e Morton (1964, citado por Jesuíno, 2005). Esta grelha é definida por dois eixos ortogonais, um deles que representa uma elevada ou baixa preocupação com a tarefa e outra que expressa igualmente uma maior ou menor preocupação com as pessoas. Da combinação de ambas as dimensões os autores identificaram cinco tipos diferentes de liderança. O facto destas duas dimensões comportamentais serem ortogonais, implica que os líderes possam obter pontuações altas ou baixas.

Este modelo foi alvo de confirmação empírica em que se conclui que os chefes com melhor desempenho tendiam a ter uma preocupação simultânea com a tarefa e com as pessoas e foi amplamente utilizado como formação de líderes no sentido de adquirirem os comportamentos considerados como mais apropriados (Neves 2001). No entanto, sob o ponto de vista da eficácia e na resolução de problemas, esta perspectiva revelou pouca solidez teórica e empírica, pois não considerava a variável situacional que pode afectar a adequação de um determinado estilo de liderança. Face a esta necessidade, os estudos que surgiram nos anos 60 e 80 acentuam o predomínio da contingência, enfatizando a importância dos factores contextuais relativamente à identificação dos traços e comportamentos pessoais para a determinação da liderança eficaz (Neves 2001).

1.3.3. Abordagem contingencial

Esta abordagem assume que a eficácia de um líder depende das características da situação e que as características conducentes à eficácia numa situação podem ser inadequadas noutras situações, ou seja, um mesmo líder poderá ser altamente eficaz em determinadas situações e menos eficaz noutras situações diferentes. Verifica-se um retorno às abordagens dos traços, mas com uma noção de que são necessários distintos perfis para diferentes situações, diferentes colaboradores, diferentes culturas. A consequência prática é regulada pela procura de especialistas situacionais, isto é, de líderes particularmente competentes em determinadas situações. Neste sentido, a eficácia da liderança passa a ser o resultado do equilíbrio entre os traços do líder e as características da situação (Pina e Cunha & Rego, 2005).

Esta linha de investigação subdivide-se em duas categorias: uma perspectiva o comportamento do líder como variável dependente, ou seja, procura descobrir como a situação influencia o comportamento; a outra categoria tenta identificar de que forma as variáveis situacionais regulam a relação entre os traços do líder e a eficácia da liderança. A primeira designa-se situacional e a segunda contingencial (Yukl, 1995).

Os estudos mais representativos desta abordagem são constituídos por: modelo contingencial de Fiedler (1967), o modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchel (1974, citado por Jesuíno, 2005), o modelo situacional de Hersey e Blanchard (1977) e, finalmente o modelo normativo da tomada de decisão de Vroom e Yetton (1973).

1.3.3.1. Modelo de Fiedler

O modelo de Fiedler (1967) é um dos mais representativos desta abordagem e que mais controvérsia tem suscitado. A ideia básica deste modelo consiste em relacionar as características da personalidade do líder com a eficácia dos grupos, mas tendo em conta as características específicas da situação, que passam a funcionar como variável intermédia. O estilo de líder é mais expressão dos seus motivos pessoais do que propriamente comportamentos explícitos (Neves 2001).

A teoria contém três elementos essenciais: a medição da liderança, a definição e construção da variável situacional moderadora e a descrição da relação entre os traços do líder e a eficácia da equipa. A medida utilizada para caracterizar os diferentes líderes é composta por uma escala de 8 posições tipo diferenciador semântico, designada por *Least Preferred Coworker* (LPC) – colega de trabalho menos preferido em que os respondentes cotam em diversos atributos o colega com quem tiveram maior dificuldade em trabalhar. Os resultados são interpretados como indicativos de um estilo orientado para as relações humanas quando o LPC é elevado, e como indicativos de um estilo orientado para a tarefa, quando, pelo contrário, o LPC é baixo. Uma vez conhecido o estilo de liderança, avaliado pelo LPC, que representa a expressão dos seus motivos e necessidades pessoais, há que ajustá-lo à situação (Yukl, 1998).

A variável situacional que modera a relação entre o resultado LPC do líder e a eficácia do grupo é a chamada favorabilidade situacional. Trata-se de uma variável complexa, composta pela interação dos seguintes três aspectos situacionais: *relações líder-liderados* (grau em que o líder é apoiado pelos liderados e existência de um bom relacionamento pessoal); *grau de estruturação da tarefa* (grau em que os procedimentos de trabalho são especificados); *a posição de líder* (quantidade de poder de que o líder dispõe para influenciar, recompensar e punir os liderados). As combinações dos três aspectos resultam em oito situações diferentes classificadas numa ordem que vai do muito favorável ao muito desfavorável par o líder.

O modelo sugere que em situações de baixa e elevada favorabilidade, os líderes mais orientados para as tarefas são mais eficazes do que os orientados para o relacionamento. Quando a situação é moderadamente favorável ocorre o inverso, ou seja, os líderes com orientação para o relacionamento são os mais eficazes (Neves, 2001; Syroit 1996).

De acordo com o modelo de Fielder não existe um estilo de liderança. Para ele o fundamental é a eficácia em qualquer situação. Para este autor quanto melhor for a relação entre

líder com o grupo e quanto mais vincada for a sua função e a sua posição de poder, maior influência e controlo ele consegue obter sobre o grupo.

As várias avaliações da validade preditiva deste modelo não são consensuais, sendo que as dificuldades neste âmbito prendem-se com a complexidade das variáveis situacionais que nem sempre são fáceis de avaliar, bem como na dificuldade em determinar a qualidade das relações líder-liderados, o grau de estruturação da tarefa ou poder de posição que líder possui. Além disso, o constructo básico utilizado por Fiedler, a medida de LPC constitui outra fonte de ambiguidade. Contudo estas limitações não desvalorizam o mérito que Fiedler em ser um dos investigadores pioneiros a formularem e testarem uma abordagem contingencial da eficácia da liderança, demonstrando que a eficácia deste depende não só do estilo pessoal mas também das características da situação (Neves, 2001; Syroit, 1996).

1.3.3.2. Modelo de House e Mitchel

A teoria do caminho-objectivos (House, 1971; House & Mitchel, 1974, citados por Jesuíno, 2005) baseia-se na teoria motivacional das expectativas e valências. A designação desta teoria refere-se à eficácia do líder em intervir no processo motivacional dos liderados por forma a garantir um maior empenhamento na tarefa e aumentar-lhes a satisfação.

Contrastando a visão de Fiedler, este modelo assume que os estilos de liderança são flexíveis e o líder pode adoptar qualquer dos estilos anteriormente referidos. As variáveis independentes são portanto os vários estilos de comportamentos de liderança adoptados pelo líder – directivo, apoio, participativo, e orientado para os resultados -, e as variáveis dependentes, as atitudes e comportamentos dos liderados (satisfação no trabalho, aceitação do líder e motivação para o trabalho. O efeito de contingência exercido na relação entre as variáveis é desempenhado pelas características pessoais dos liderados – experiência, *locus* de controlo, competência percebida -, e as pressões e exigências contextuais decorrentes da tarefa, do sistema de autoridade formal e do grupo de trabalho, os quais escapam ao controlo dos liderados, mas exercem influência sobre os mesmos.

A teoria é baseada em três conceitos: o conceito de *expectativa* (probabilidade subjectiva a que algo ocorra), *valência* (valor antecipado atribuído a determinado processo ou resultado) e *instrumentalidade* (crença na instrumentalidade das consequências para alcançar resultados) (Neves 2001). Na sua aplicação aos processos de liderança, a teoria procura verificar em que medida o líder induz a motivação e satisfação dos liderados na medida em que estes percepcionem

que: se exercerem um determinado esforço terão bom desempenho; que esse desempenho permite aceder a resultados compensadores. Para que esses efeitos de liderança sejam alcançados, o líder necessita de ajustar os seus comportamentos às características dos subordinados e do ambiente (Pina e Cunha e tal, 2003).

A investigação relativa à validade da teoria não conduziu a conclusões claras, o que pode ficar a dever-se a deficiências de operacionalização e a dificuldades de natureza meta-teórica das teorias cognitivo-motivacionais (Neves (2001). Em qualquer caso, a teoria trouxe contributos essenciais para a compreensão da liderança, constituiu um caminho de compreensão adicional das variáveis situacionais que podem moderar a relação entre os comportamentos dos líderes e o modo como os subordinados lhes reagem e estimulou um grande volume de investigação sobre eficácia da liderança (Pina e Cunha e tal, 2003).

1.3.3.3. Modelo de Hersey e Blanchard

No sentido de colmatar as insuficiências do modelo de Fiedler, surgem novas orientações de pesquisa no paradigma da contingência, que volta a centrar a atenção dos investigadores nos comportamentos e não nos traços de personalidade dos líderes.

O modelo de Hersey e Blanchard (1977) enfatiza o efeito moderador da variável liderado e a interacção das orientações relacionamento e tarefa. A sua eficácia depende da adequação do estilo de liderança ao grau de maturidade dos liderados (Neves, 2001).

Nos termos do modelo, o comportamento dos líderes pode ser analisado em função das duas dimensões da escola de Ohio: *grau de orientação para as tarefas* (fixar objectivos, organizar, dirigir, controlar) e *grau de orientação para o relacionamento* (dar apoio, comunicar, facilitar interacções, fornecer *feedback*). Da combinação destas duas dimensões resultam quatro estilos de liderança: *dirigir* (o líder define os papéis e dá directrizes sobre a execução das tarefas), *persuadir* (o líder fornece comportamento directivo e de apoio), *participar* (o líder tem o papel de facilitador na participação dos liderados nos processos decisórios) e, *delegar* (o líder dá escassa direcção e apoio) (Yukl, 1998).

Na perspectiva de Yukl, 1998, a segunda variável diz respeito à maturidade dos colaboradores que refere-se à capacidade e à vontade das pessoas assumirem a responsabilidade pela direcção do seu próprio comportamento e, divide-se em duas componentes: *a maturidade no trabalho* (conhecimento, experiência, competência para executar a função) e *a maturidade psicológica* (autoconfiança, empenhamento e motivação para executar a função). A maturidade

não é perspectivada como característica de personalidade, mas sim de como algo que respeita à tarefa.

Presume-se que os indivíduos podem ser maduros em certas tarefas mas imaturos noutras sendo que o líder pode adoptar o estilo de liderança com um efeito de desenvolvimento da maturidade dos liderados. É aqui que reside a grande contribuição deste modelo no sentido da compreensão da necessidade dos líderes adoptarem comportamentos flexíveis consoante as situações.

Este modelo tem constituído um instrumento muito popular para efeitos de formação de gestores e contribuiu para a compreensão da necessidade de os líderes actuarem consoante as situações. Contudo, este modelo tem sido alvo de críticas por reduzida fundamentação teórica, uma conceptualização ambígua (na definição de maturidade) e ao facto de ignorar muitas outras variáveis situacionais (Yukl, 1998). Outra fragilidade que lhe é apontada consiste na falta de evidência empírica que suscita um aumento de satisfação e desempenho.

1.3.3.4. Modelo de Vroom e Yetton

O modelo normativo proposto por Vroom e Yetton (1973) procura saber sob que circunstâncias e em que medida, a participação dos subordinados na tomada de decisões na organização melhora a qualidade de decisão e aumenta a aceitação dos subordinados. O líder dispõe de cinco procedimentos decisórios, os quais deve usar em diferentes circunstâncias se pretende tomar decisões eficazes. Os cinco métodos decisórios vão da decisão puramente autocrática à tomada de decisão de grupo (Pina e Cunha e al, 2003; Syroit, 1996).

Para cada decisão, um líder deve decidir relativamente ao grau de participação que é preciso e necessário, por forma, a alcançar a melhor solução possível para o problema e para chegar a uma solução que obtenha o máximo de apoio do grupo de trabalho. Uma asserção básica deste modelo é que a participação aumenta a aceitação da decisão.

O grau desejado de participação dos subordinados depende das características do problema a resolver. Estas características são resumidas num conjunto de sete regras, em que cada uma delas, o decisor deve avaliar até que ponto essa característica está presente ou não: 1) se a qualidade da decisão é importante; 2) se a decisão do problemas está estruturada; 3) se o líder tem informação suficiente para tomar uma boa decisão; 4) se a aceitação do subordinado é importante para a eficácia da implementação da decisão; 5) se há probabilidade de aceitação do subordinado ser por meio de uma decisão autocrática; 6) se os subordinados partilham os objectivos

organizacionais defendidos pelo líder; 7) se existem conflitos entre os subordinados (Yukl, 1998). Vroom e Jago (1998) efectuaram uma revisão deste modelo, por forma, a corrigir alguns dos seus pontos fracos.

O referido modelo é, possivelmente, o mais consolidado das teorias situacionais da liderança. Contudo, este modelo trata as decisões como actuações episódicas num ponto único no tempo, ao passo que a maioria das decisões organizacionais envolvem pessoas de influência recíproca com múltiplas partes que interagem repetidamente ao longo de um extenso período de tempo. Outra vulnerabilidade do modelo, apontado por Yukl, (1998) tem a ver com o facto do líder dever, supostamente, possuir as capacidades para diagnosticar situações, para conduzir grupos e para resolver conflitos grupais.

Numa perspectiva geral os modelos contingências têm a preocupação dominante em prescrever soluções revelaram-se importantes na selecção e formação de líderes, contudo pecam pela falta de descrição dos fenómenos observados no processo de liderança. Segundo Neves (2001) e Pina e Cunha (2003), *“estes modelos são algo redutores ao considerarem a relação líder-liderado como uma relação determinística, no sentido de que o líder se adapta simplesmente à situação, quando na maioria das vezes esta relação é influenciada pela interacção líder-liderado.”*

1.3.4. Liderança transaccional e transformacional

O fim da década de 70 e início da década de 80 marcou uma nova era da história da liderança dado que os modelos situacionais e contingenciais vigentes até então davam estratégias para planear, organizar, estruturar numa época de relativa estabilidade, mas não eram suficientes para lidar com organizações que estão inseridas num meio em constante mudança. Foi nesta conjectura que emergiu o paradigma da “nova liderança” (Bryman, 1992) que engloba os modelos carismático (House, 1977, citado por Bryman, 1992; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1987), visionário (Bennis & Nanus, 1985) e transformacionais (Bass, 1985, Tichy & DeVanna, 1986).

A génese do conceito de liderança transaccional e liderança transformacional deve-se ao trabalho de Burns (1978, citado por Bass, 1985) que inspirado no trabalho da liderança carismática de Weber (1947, citado por Bass, 1985) aplicou estes dois conceitos aos líderes políticos. Na sua perspectiva, o processo transformacional eleva o líder e seguidores para níveis mais elevados de moralidade e motivação. Os líderes transformacionais promovem a consciência dos seguidores

apelando a valores como a liberdade, justiça, igualdade, paz e não através de emoções como o medo, a cobiça, inveja e ódio.

Bass, (1985) foi mais além de Burns ao sugerir que a liderança transaccional e liderança transformacional reflectem duas dimensões distintas em vez de serem extremos opostos de um contínuo. Deste modo o líder pode ser descrito como tendo um perfil que pode ter dois comportamentos em maior ou menor dimensão. Bass, (1985) afirma que os líderes têm dois comportamentos para influenciar os seguidores: o primeiro consiste na liderança transaccional em que o líder clarifica aos seus seguidores as suas responsabilidades, as suas expectativas, as tarefas a serem executadas, e os benefícios que pode ter em troca pelo seu esforço e desempenho do seguidor. O segundo comportamento consiste na liderança transformacional onde o líder “alarga” e “eleva” os interesses dos seguidores, activa necessidades de ordem mais elevada, e motiva os seguidores a transcender os seus auto-interesses em favor dos objectivos da organização, o que resulta num desempenho que vai mais além das expectativas iniciais. Assim, a liderança transformacional refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam a confiança, a admiração, o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus interesses em prol dos objectivos da organização, assim produzindo elevados desempenhos (Bass, 1985). Deste modo, segundo Neves (2001), *“a liderança transformacional pode entender-se como a excelência da liderança transaccional no sentido de conseguir níveis de dedicação e desempenho dos colaboradores, que vão para além dos que ocorreriam com uma mera liderança transaccional”*.

Segundo o modelo de Bass (1985) o líder consegue estes efeitos por três vias: a) torna os seguidores mais consistentes da importância e do valor de determinados objectivos; b) indu-los a transcender os seus auto-interesses em prol do grupo ou da organização; c) activa as suas necessidades de mais elevada ordem.

A liderança transformacional é muitas vezes contrastada com a liderança transaccional. Burns (1978, citado por Bass, 1985) considera-a de extremos opostos de um contínuo, já Bass (1985) perspectiva-a como funções de liderança complementares. A liderança transaccional é a liderança que se baseia na relação líder-subordinados. A liderança transformacional “alarga” e “eleva” os objectivos e motiva os subordinados para patamares mais elevados.

A maioria dos estudos que aplicaram o MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire – instrumento que mede os dois tipos de liderança*) verificaram que a liderança transformacional está correlacionada com indicadores da eficácia da liderança, tais como a satisfação do subordinado, motivação e desempenho (Bass e Avolio, 1993). Para estes autores os melhores líderes são aqueles que são ambos transaccionais e transformacionais, aliás há estudos empíricos

conducentes a uma forte relação entre estes dois tipos de liderança (Avolio, Bass e Jung, 1999; Podsakoff e al, 1990; Yammarino e Dubinsky, 1994). Bass perspectiva os dois tipos de liderança como processos distintos, embora complementares. Reconhece que o líder pode fazer uso de ambos em diferentes situações, mas também admite o seu uso simultâneo. As lideranças transaccionais e transformacionais podem ser eficazes em situações distintas: o transformacional em períodos de mudança acelerado, e o transaccional em períodos de evolução lenta e em ambientes estáveis.

Desde o da década de 70 e início da década de 80 que as teorias transformacionais e carismáticas dominam a investigação no âmbito da liderança. Devido ao facto de abranger um vasto número de conceitos torna-se difícil definir claramente os parâmetros da liderança transformacional, além disso, há uma falta de clareza conceptual na diferenciação entre liderança transformacional e liderança carismática que muitas vezes são tratados como sinónimos e que no modelo de Bass (1985) o carisma constitui uma componente da liderança transformacional. Outra crítica assenta no facto da liderança transformacional abordar a liderança como um traço da personalidade ou uma predisposição pessoal em vez de um comportamento que os indivíduos possam ser treinados (Bryman, 1992). Também levanta algumas dúvidas o facto de a liderança transformacional ser aplicáveis a chefias de todos os níveis. (Yukl, 1999).

Apesar destas críticas à teoria em questão não se pode deixar de frisar a sua importância como um dos temas principais da investigação da liderança desde o seu aparecimento no início da década de 70. A singularidade desta teoria é visível no papel mais proeminente que dá ao subordinado ao perspectivar a liderança como um processo que envolve as necessidades do líder e seguidores, em que a liderança não é só da responsabilidade do líder, mas emerge como interacção entre líder e seguidores. A teoria da liderança transformacional dá uma perspectiva mais profunda da liderança ao incluir não só o aspecto da troca de benefícios, mas também a atenção do líder para as necessidades e desenvolvimento dos seguidores. Finalmente esta teoria sugere uma dimensão moral na liderança que está subjacente no papel do líder em motivar os seguidores a transcender particulares em favor da organização.

1.4. Clarificação de Liderança, Gestão e Poder

“Nada é mais difícil e, portanto, tão precioso, do que se capaz de decidir”

Napoleão Bonaparte

Quando um colaborador está motivado, a sua conduta é dinâmica, activa e persistente, na medida em que vê o objectivo último como significativo para si próprio sentindo-se capaz de fazer as necessárias escolhas positivas para a obtenção do mesmo. É extremamente positivo que, nessa prossecução de objectivos, não se sinta desfasado em relação à equipa que integra, caso contrário surgirá a desmotivação, tendo aqui a liderança um contributo fundamental na recuperação desses índices. A questão da liderança e da motivação é um assunto recorrente, importante e desafiador que remete à discussão de temas variados como: os tipos de poder e autoridade; as características pessoais de líderes e liderados; as inter-relações sociais; os poderes atribuídos aos cargos; a necessidade de alcançar objectivos corporativos e os conjuntos de competências desejadas e necessárias ao seu exercício.

A análise da diversidade de comportamentos e motivações humanas é uma tarefa que exige uma percepção apurada e uma capacidade ímpar, pois nem todos os comportamentos são passíveis de entendimento fácil e rápido. Cada pessoa possui um estilo pessoal e uma causa própria que lhe conferem lugar único no mundo e uma personalidade específica.

As organizações estão em constante e intensas transformações o que se lhes exige adaptações rápidas e eficazes ao nível da liderança. Neste sentido, a liderança é considerada como um elemento vital e crucial no sucesso de qualquer organização, empresa ou grupo comunitário. Mas que afinidades ou diferenças podemos encontrar entre os conceitos de poder, liderança e gestão? Estamos certos, pelo trabalho desenvolvido até ao momento, que a liderança não deixa de ser uma forma de poder, pelo que obrigatoriamente estes conceitos se correlacionam. A essência da liderança é a capacidade de influenciar liderados, tratando-se de um processo bidireccional, isto é, o líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o líder, verificando-se esta relação “*bijectiva*” em qualquer organização, podendo-se dizer, em jeito de ditado popular, que “*conforme a música assim se dança*”, tendo o líder de se ajustar aos liderados e vice-versa. Poder, significa igualmente exercer influência mas mais na base do domínio, da autoridade, da força ou da submissão à autoridade, quer seja o agente do poder um indivíduo ou um grupo institucional.

Quais as principais diferenças se podem encontrar ao nível conceptual, entre liderança e poder? Uma diz respeito à compatibilidade de objectivos, isto é, o poder requer compatibilidade, simplesmente dependência, enquanto que a liderança requer alguma congruência dos objectivos do líder e dos liderados. Outra diferença diz respeito à focalização da investigação, ou seja, a investigação em liderança, na maioria dos casos, destaca o estilo e a procura de respostas para as questões de saber o quão participativo e democrático deverá ser o líder. No poder, investigam-se as tácticas para obter tal obediência a nível individual ou do grupo, pois este poder poderá ser sempre utilizado individualmente ou em grupo visando o controlo, do mesmo. Em suma, analisando as diferenças dos conceitos, é possível concluir que a liderança enquanto exercício intencional do poder, e influência por parte do líder, preocupasse com objectivos comuns e de legitimação predominantemente de natureza psicológica, com um cariz diferente do poder, conforme assistimos. Para Jesuíno (1997) *“A liderança enquanto caso particular do exercício do poder menos preocupado com os objectivos próprios do actor do que com os objectivos comuns que o ligam ao destinatário, será tanto mais legítimo quanto mediado por processos psicológicos de índole persuasiva, todo o problema consistirá, então, em determinar as percentagens adequadas de coerção e persuasão que contribuem mais eficazmente para o reforço da autoridade, ou seja, da aceitação das fontes de poder”*.

Acrescentamos ainda, que o processo de liderança é um processo que envolve uma delicada dinâmica, em que muitas das vezes o poder passa a ser uma questão pessoal, em que o desejo é unicamente exercer domínio e suplantar o outro. Quando o poder passa a ser um fim em si mesmo, bloqueiam-se o cumprimento dos objectivos esperados, com óbvios danos à organização. Chegar a uma consciencialização clara quanto à onnipresença do poder nas relações entre pessoas, áreas da organização e instituições externas é o primeiro e mais importante passo que a gestão pode dar na procura de um uso legítimo do poder na organização. A liderança assume-se aqui como uma variável organizacional, entre outras, com impacto nas práticas de gestão. Neste contexto, surge o problema das fronteiras e das delimitações conceptuais, relacionadas com a liderança e a gestão. Consoante os pontos de vista, critérios e autores assim se verifica que uns fazem da liderança um caso particular da actividade da gestão (Mintzberg, 1973), outros consideram-na mais global, sendo a gestão um caso particular da liderança (Kotter, 1990) e, outros, ainda, que recorrem a ambos os conceitos podendo ser utilizados indiferentemente, na condição de terem em conta o nível organizacional em análise. Para Jesuíno *et al.*, (1989) *“A liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma actividade subsidiária da actividade de gestão. Se porém elevarmos o nível de análise e se adoptarmos a*

perspectiva organizacional, a liderança deverá ser considerada como a actividade mais importante dos executivos de topo, enquanto que as actividades de gestão passam a um nível subsidiário.”

Segundo Mintzberg (1975) a liderança aparece como um dos papéis do gestor, entendida como a responsabilidade pela direcção e pela motivação dos colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos da própria organização. Nestas condições, o gestor deverá oferecer orientação aos seus colaboradores assegurando a sua motivação e criando condições favoráveis à realização do trabalho.

Outro autor que aborda a relação entre liderança e gestão é Kotter (1990), que considera que a liderança desempenha um papel inovador, na medida em que ultrapassando a concepção restrita da relação líder-liderado, que a direcção e motivação pressupõem, implica a criação de uma mais valia em termos de trabalho de gestão, no sentido de que a complexidade actual requer agendas orientadoras para a mudança, redes sociais e implementação das estratégias e um núcleo de colaboradores motivado e apostado na concretização dos planos.

Da ligação entre liderança e gestão dizem respeito duas modalidades de liderança, abordadas neste trabalho: a *liderança transaccional* vs *liderança transformacional*. Neste sentido ao ser estabelecida uma comparação entre gestores e líderes, mas ao nível da liderança, Berson *et al.* (2001) afirmam que, “*Os teóricos, frequentemente, fazem uma distinção clara entre eles através do modo como comunicam os desafios aos seus colaboradores, bem como o que é incluído nessas comunicações para motivar a um maior desempenho*”. Para Kotter (1990), os líderes estabelecem uma direcção ampla, enquanto os gestores desenvolvem os passos detalhados e a respectiva calendarização. Por seu lado, Conger & Canungo (1998) afirmam que “*Os gestores usam a influência transaccional estabelecendo metas específicas. Já os líderes usam a influência transformacional para incentivar os colaboradores com vista a trabalharem para ideais a longo prazo e objectivos estratégicos*”. Segundo Porché *et al.*, (2003), “*liderar é anunciar um futuro e motivar as pessoas para que ‘façam acontecer’*. Em contraste, *gerir é coordenar pessoas e materiais para cumprir eventos/objectivos específicos, que farão o futuro anunciado acontecer*”.

Ao definir critérios para a gestão, não é esperado que os seus detentores articulem visões de futuro com o mesmo conteúdo que os líderes. No entanto, isso não é sinónimo de retrocesso em matéria de uma boa gestão, na medida que as funções podem-se complementar. Em todas as concepções há uma ideia comum que as atravessa: a liderança é um processo envolvente, em que o coração por vezes tende em sobrepor-se à razão, por conseguinte os líderes são intempestivos, carismáticos e visionários. A gestão é calculista, regulamentada e ordeira.

Depois deste “*confronto*” entre liderança e gestão, que perfil podemos encontrar no líder? E no gestor? Somos da opinião que o líder inova, é original, produz mudança, inspira confiança, perspectiva a longo prazo, questiona o quê e o porquê, aprende pela educação, usa chapéus “*redondos*”, enquanto que o gestor, administra, dirige, perspectiva a curto prazo, questiona o como e o quando e usando chapéus “*quadrados*.”

Da abordagem feita a estes conceitos, concluímos que a liderança é comparada ao poder e à gestão, resultando dessa comparação uma mais fácil delimitação das fronteiras entre liderança e poder, do que mais propriamente entre liderança e gestão, assumindo no entanto, que a actividade de influenciar pessoas, processos ou resultados é um elemento comum aos três conceitos, liderança, poder, e gestão.

Liderança, gestão e poder poderão ser encarados como vértices de um triângulo perfeito de uma dinâmica otimizante nas organizações, onde a motivação e a comunicação assumem papéis preponderantes na sua ligação, isto é, em jeito de metáfora, liderança, gestão e poder são os vértices do triângulo e a motivação e a comunicação serão as arestas na sua correlação.

1.5. Liderança em contexto escolar

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

Moisés Maimónides

A arte de liderar é um tema debatido desde os primórdios da humanidade. Em praticamente todas as áreas da vida humana, a liderança e os seus efeitos foram discutidos e investigados. Já Aristóteles (1988) se referia a esta temática como: “*todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para mandar outros para obedecer (...)*”, realçando, assim, as características inatas do líder, os factores genéticos e hereditários que parecem predestinar certas pessoas a dirigirem as outras. Por outro lado, numa das conhecidas frases de Napoleão Bonaparte, é salientado que um exército de coelhos comandados por um leão pode fazer melhor do que um exército de leões comandado por um coelho, referindo-se à necessidade do líder ser capaz de fazer a diferença no grupo e conseguir guiá-lo e orientá-lo. Bolívar (2000) define 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 comuns”, isto é, motivando os outros a actuarem de acordo com os objectivos da organização (Locke, 1994 e Ciscar et al, 1986).

Para Barroso (1990), liderar é a capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização. No mesmo sentido, Bass (1988) salienta que liderar é o talento para motivar os elementos da comunidade para fazerem mais do que o previsto, consciencializando-os do valor dos processos e produtos desejados, estimulando a superação dos interesses individuais em função dos colectivos, elevando os níveis de confiança e motivando os seguidores para que eles próprios sejam líderes.

Ao líder exige-se que possua um conhecimento múltiplo e seja capaz de o pôr em prática. Embora a investigação recente tenha demonstrado que o sucesso do líder não depende de uma característica específica da sua personalidade ou de um determinado estilo de acção, ao longo dos tempos foram sendo propostos, por diversos autores, diferentes estilos de liderança. Os trabalhos de Lewin, Lippitt e White, realizados entre 1930 e 1940, estiveram na génese dos primeiros estilos de liderança propostos. Estes autores analisaram a reacção e o rendimento de um grupo de crianças, quando expostas a diferentes tipos de liderança, identificando três estilos do líder: democrático, autoritário e “laissez-faire” ou não interventivo. O primeiro refere-se a um líder que controla pessoalmente a organização, determina os objectivos, a acção, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipa. No lado oposto, temos um líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem. Este estilo provoca, muitas vezes, inseguranças dentro do grupo, um desânimo geral e uma diminuição do rendimento dos membros da organização. Num nível intermédio, situa-se o líder democrático, que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objectivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um. Para Cabral (1989), este estilo caracteriza-se pela capacidade de promover um ambiente baseado na confiança mútua, com estruturas que facilitam o intercâmbio e a interacção das diversas componentes organizacionais de uma forma democrática. Outros autores, entre os quais Owens (1976), acrescentaram mais dois estilos de liderança: o burocrático e o carismático. O primeiro diz respeito a um líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola. O segundo relaciona-se com um líder que possui um grande atractivo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais,

que fazem com que ele seja admirado pelos restantes elementos da equipa. Em contrapartida, vários autores, entre os quais Drucker (1992) referem que a liderança “tem pouco a ver com as «qualidades de liderança» e ainda menos com o «carisma» (...), nem existem coisas como «qualidades de liderança» ou «personalidade de liderança»”.

Quando se fala da questão da liderança nas organizações escolares é importante que comecemos por salientar que é essencial que estas instituições, percamos um pouco da sua visão mais tradicional e conservadora, e abram as suas portas aos diferentes paradigmas organizacionais, de forma a poderem fazer uso das suas concepções basilares e métodos, adaptando-os às características específicas de cada estabelecimento de ensino. Muitos dos modelos de liderança que ainda hoje se observam nas escolas portuguesas, apresentam uma visão redutora da realidade, baseando as suas acções em questões meramente técnicas e burocráticas, não tirando o devido partido do potencial humano existente. Os modelos hierarquizados que ainda subsistem um pouco por todo o lado, servem muitas vezes apenas para promover posições antagónicas, e muitas vezes conflituosas entre os líderes e os liderados, dentro da própria escola. O potencial humano que a escola tem ao seu dispor ainda se encontra subaproveitado, não fazendo a instituição uso pleno das capacidades dos elementos que nela participam, tais como, docentes, alunos, pais, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, etc., notando-se ainda alguma dificuldade em diluir fronteiras com a comunidade envolvente. Os modelos de lideranças hierárquicas sustentados nos perfis dos líderes como os únicos detentores do poder na escola, significam que os docentes que lá desempenham funções não são vistos na sua plenitude, nem têm a oportunidade de exercer funções ou papéis que impliquem a partilha da liderança. Neste modelo actual, os docentes têm um estatuto de meros subordinados, subjugados a quem tem poder e estatuto, devendo adoptar uma atitude de passividade, aceitação e concordância perante quem lidera a escola, trabalhando simplesmente em conformidade com orientações superiores e oficiais. Aos docentes não lhes é proporcionado o direito de terem iniciativas autónomas, que de alguma forma perspectivem a descentralização do poder ou a pluralização da liderança.

Em oposição a este estilo de liderança centralizado, hierarquizado e burocrático, existe uma outra visão de liderança democrática e transformadora, referindo a este propósito Burns (1978), citado por Sanches (1998), “*que líderes e liderados se podem unir para a prossecução de finalidades se existirem interesses comuns entre eles. Neste caso, a liderança transformadora constrói-se e sedimenta-se na base de expectativas, motivações e empenhamento elevados tanto de uns como de outros.*” Nesta perspectiva de liderança, as interacções entre os diversos

membros da comunidade escolar são efectuadas de uma forma livre, ou seja, não estão sujeitas a condicionalismos de nenhuma ordem e têm uma área de intervenção alargada. Optar por um modelo interactivo entre os membros da comunidade escolar, significa que se lhes atribui valor e que todos são vistos como elementos de pleno direito, com papéis e responsabilidades relevantes para o sucesso da organização escolar. Sergiovanny (1993), citado por Sanches (1998), refere que *“nas escolas que se assemelham a comunidades, os professores estão empenhados nas disciplinas que ensinam, vêem-se como aprendentes, são analistas e investigadores das práticas profissionais das suas escolas. Esta atitude de abertura e de inquirição leva-os a comunicar aos alunos a ideia de que os temas do currículo são valiosos por si, e que não devem ser vistos como meios mas como fins em si mesmos.”* Este autor, assume que se se procurar entender a escola como uma comunidade, vai implicar uma liderança que propicie laços de proximidade, de aceitação dos outros, das suas necessidades e dos seus pontos de vista. Esta posição é uma crítica à visão tradicional de liderança, afirmando que a linguagem da abnegação efectuada pelas pessoas que compõem a organização é talvez considerada estranha, por aqueles que se habituaram a ver, ao longo dos tempos, os alunos como clientes a serem tratados e com problemas para resolver. Refere ainda, que quem defende uma liderança forte, pretende uma actuação individualista do líder, controlando este o que os liderados pensam e o que fazem nas organizações. Em contraposição a este estilo ultrapassado de liderança, este autor ambiciona uma abordagem fundamentada na descentralização ao nível das tomadas de decisão, repudiando uma visão instrumental e técnica da liderança, em termos da relação meios-fins. Este novo modelo expõe uma sensibilidade na aceitação das subjectividades inerentes aos alunos e professores, partilhando a liderança através da participação alargada e da delegação de funções, a todos os que participem no desenvolvimento da própria organização. A perspectiva estratégica de liderança escolar refere-se à escola como uma organização em constante aprendizagem e transformação, e como tal, deverá ser entendida como um espaço dotado de autonomia própria, onde os docentes efectuem um percurso contínuo de crescimento pessoal e profissional, ou seja, são estabelecimentos onde se pretende que o ensino e a preparação dos professores se constitua como um processo aberto de constante cooperação, partilhando valores, concepções e finalidades educacionais que se consideram indispensáveis ao bom funcionamento da própria instituição.

A propósito da questão da liderança nos estabelecimentos de ensino, Ramos & Diogo (2003), referem que *“as paisagens escolares mostram muitas vezes realidades que reduzem a liderança das escolas a meros exercícios de gestão corrente, geradoras de alguma estabilidade organizativa, mas muitas vezes incapazes de alimentar o movimento necessário para uma maior*

eficácia organizacional.” Como tal, é indispensável que os líderes escolares exerçam uma acção fundamental na criação das condições necessárias para a mudança e para o desenvolvimento das escolas, bem como da institucionalização de culturas de colaboração entre o corpo docente e as diversas estruturas de gestão intermédia das escolas, promovendo e estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, as lideranças ao nível escolar constituem-se como elementos chave no dinamismo e no desenvolvimento das respectivas escolas, redescobrimo significados actualizados para o processo de ensino-aprendizagem e para a estrutura organizativa em geral. Para atingir estes objectivos é fundamental que os líderes se constituam como geradores de sinergias, rejeitando os modelos organizativos de carácter burocrático, promovendo antes contextos democráticos, revitalizando e desenvolvendo a cultura de escola, com o objectivo primordial de melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos. Como tal, Cabral (1999), citado por Ramos & Diogo (2003) defende que “*o papel da liderança escolar é de desestabilizar a organização escolar induzindo os seus membros num questionamento contínuo sobre o que fazemos? Porque o fazemos? Como o fazemos? E para que o fazemos?*” A este propósito Fullam (2001), citado por Ramos & Diogo (2003), refere que “*a liderança assume-se, portanto, como um elemento nuclear na promoção da capacidade das escolas em gerir a mudança e em se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem.*”

Tendo em atenção as características dos estabelecimentos de ensino, Ramos & Diogo (2003), referem que o modelo de *liderança transformacional* favorece as mudanças a efectuar de cariz organizacional, para além da própria capacidade da escola em ser capaz de conceber compromissos colectivos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem e até mesmo dos resultados escolares dos alunos. A propósito da *liderança transformacional*, Northouse (1997), citado por Ramos & Diogo (2003), refere esta teoria como um “*processo através do qual um indivíduo se envolve com outros e com estes cria uma inter-relação que aumenta o nível de motivação quer dos líderes, quer dos seguidores*”. Como tal, este processo opera transformações em ambos os elementos do processo, perspectivando melhorias mútuas, aprofundando os seus níveis de compromisso com os objectivos a serem atingidos, com o desenvolvimento das suas capacidades e competências, de maneira a que possam atingir as finalidades a que se propuseram. Este tipo de liderança não se preocupa apenas com a prestação dos liderados mas também com o desenvolvimento das suas potencialidades.

Para concretizarem este objectivo os líderes necessitam de serem detentores de um conjunto forte de valores, de pensamentos e de ambições de maneira a serem eficazes na

motivação dos seus liderados, procurando sistematicamente que estes coloquem os interesses colectivos acima dos seus interesses pessoais. Como estratégia motivadora dos seus pares, estes líderes fazem da partilha de poderes uma estratégia corrente e da mudança uma prioridade permanente. Patenteando um corpo consolidado de valores morais e uma identidade forte, estes líderes afirmam-se como modelos para os seus liderados, são competentes e dotados de um grande espírito de autoconfiança, expressando ideias fortes. Estes líderes escutam os liderados, que facilmente acreditam, confiam e seguem os seus ideais, mostrando-se tolerantes com os seus opositores e desenvolvem um clima de cooperação no seio da instituição escolar, conseguindo obter desta forma o compromisso pessoal dos docentes para atingirem as grandes metas e objectivos propostos. Diogo e Ramos (2003), citados por Diogo (2004) referem que, *“apesar da investigação produzir evidências de que as lideranças educativas constituem um elemento primordial no aumento da sua eficácia e na melhoria da qualidade das escolas, estudos efectuados no nosso país revelam que muitos dos gestores escolares demonstram no exercício das suas funções, um enfatizar dos aspectos burocráticos e administrativos e conseqüentemente parecem actuar mais como representantes locais da administração central, do que líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas.”* A propósito desta problemática, Diogo (2004), faz a conexão com o modelo da orquestra sinfónica de Druker (1988) e Hunt *et al* (2004) sendo esta dirigida por um maestro (líder), tendo este a responsabilidade do comando dos músicos que tocam os diversos instrumentos (departamentos, grupos disciplinares), seguindo estes por sua vez as partituras (planificações). Devido às complexidades actuais e à diversidade de tarefas que actualmente caracterizam a escola, este modelo está desactualizado, sendo praticamente inexecutável. Numa orquestra cada músico é responsável por um instrumento, do qual se deve especializar, concentrando-se apenas numa parte da partitura, não existindo por parte deste artífice a necessidade de se preocupar com mais nada. O todo, o resultado final, surge sempre do somatório das diferentes partes envolvidas, numa assunção de que *“o todo é sempre mais que as partes que o compõem”*.

Em oposição a este modelo surge a banda de jazz, paradigma mais adequado ao que deverá ser a escola dos nossos dias. Numa orquestra existem hierarquias entre os músicos e os grupos de instrumentos estão separados e devidamente agrupados, enquanto no jazz não existe a figura do maestro e todos são líderes, sendo as bandas deste género musical constituídas por individualidades que não têm diferença estatutária entre eles, alicerçando-se numa liderança alternada e partilhada por todos. Não existe partitura, havendo estímulo ao improvisado, sendo este que leva ao surgimento de inovações, alcançadas pela concessão de livremente se exprimirem as

suas capacidades criativas, manifestando os traços de cada personalidade. Os músicos são apreciados principalmente pela sua prestação como solistas, no entanto, todos têm interiorizado que o objectivo comum é o todo, ou seja, o som colectivo que resulta das diferentes contribuições individuais. Existe uma estrutura base que proporciona uma articulação entre as partes, mas o resultado final é sempre surpreendente. Observa-se neste género musical uma liderança sustentada na abertura, partilha de protagonismo, colaboração, existindo ainda flexibilidade, criatividade, imaginação e responsabilidade. A beleza do jazz é originada pela mobilização colectiva na procura de um objectivo, característica essencial das novas perspectivas das organizações escolares e das lideranças educativas. Como refere Diogo (2004), *“Um grupo de jazz funciona como uma equipa multidimensional de especialistas, altamente motivados que procura induzir e desenvolver dinâmicas e processos que os teóricos das organizações têm vindo a considerar como essenciais à sua desburocratização e, por consequência, as explosões de espontaneidade e de criatividade que caracterizam o jazz, adequam-se melhor às realidades organizacionais das escolas do que a harmonia e a ordem típicas das orquestras de música clássica.”* Considerando esta opinião, constata-se que as escolas que apresentarem a capacidade de improvisar e de inovar, nos seus modelos e processos de gestão e organização conseguem dar respostas mais competentes aos desafios que constantemente vão surgindo, por mais bruscos, complexos e inesperados que estes sejam. As escolas nos dias que correm, têm de ser perspectivadas como sistemas complexos e dinâmicos, constituídos por sectores autónomos mas organizados em redes comunicantes, colaborantes e com capacidade de decisão, improvisação e criatividade, valorizando e aproveitando as expressões individuais em prol do colectivo. O que esta metáfora nos proporciona de interessante é a existência de oportunidades que todos os músicos têm ao seu dispor para inovarem, para criarem algo de novo e não se limitarem simplesmente a reproduzirem o que está na partitura.

No contexto actual de mudança, com a escola a aparecer como uma instituição dinâmica e complexa, a metáfora do jazz realça a importância da mobilização colectiva em torno de objectivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação mas também de responsabilidade. Os músicos não se limitam a seguir uma partitura, têm liberdade para improvisar com criatividade mas também com intencionalidade, tendo em conta os objectivos do grupo, em verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001b, 2002a). No fundo, liderar relaciona-se com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adoptem e se mobilizem para a concretizar. Importa realçar que, uma vez que os líderes trabalham para e com outras pessoas

para atingirem determinados objectivos, estes não devem ser impostos, mas antes trabalhados em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no seu sucesso. Esta opinião é corroborada por Formosinho et al (2000), quando referem que, num contexto escolar, importa saber como podem os elementos da comunidade educativa “*ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas*”, adoptando “*como base na acção liderante a interacção transformadora a partir de uma auto-compreensão colectiva e uma auto-consciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos*” . Desta forma, a liderança passa de uma “*perspectiva tecnológica ou gerencialista*” para uma “*perspectiva pedagógica*” (Formosinho et al, 2000).

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 sua inovação concebida a partir de uma matriz normativa que a torna escola, definida pela respectiva individualidade e expressa no seu projecto educativo, em que este será o documento que formaliza a singularidade da sua acção. É neste quadro que acontece a sua autonomia, na medida em que constrói a sua orientação específica no seu 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, à luz da missão de que assumiu investir-se. Tal conquista exige uma liderança sustentável como aquela que segundo Hargreaves *et al*, (2007): “*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*”.

Considerando que a gestão eficaz de uma organização educativa é exigente, requerendo do gestor (Presidente do Conselho Executivo ou 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 al*, 2007), porque exige enorme tenacidade, empenho, solidariedade, dinamismo e confiança. O processo de mudança e melhoria de qualquer escola deverá 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.

1.6. Liderança e Eficácia Escolar

“Ninguém será grande líder se quiser fazer tudo sozinho, ou ter todos os louros por o ter feito.”

Andrew Carnegie

A investigação desenvolvida nos domínios das “escolas eficazes”, “produtividade educativa” ou “relação entre conhecimento, aprendizagem institucional e acção” tem servido de base á fundamentação e orientação de um inovador modelo de organização escolar. A própria Sociologia da Educação e das Organizações tem vindo a atribuir um papel fundamental aos processos que levam à construção da própria identidade das escolas, tal como ao desenvolvimento de instrumentos que têm contribuído de forma decisiva para a identificação, descrição e compreensão do comportamento funcional das escolas e das suas características intrínsecas que as tornam organizações singulares.

A alteração do enfoque científico que nos últimos anos tem vindo a concentrar a sua atenção na escola como unidade de análise e sobre a influência desta na formação dos indivíduos, tem a sua génese no movimento sobre as escolas eficazes iniciado no princípio da década de setenta. De todos os trabalhos de pesquisa no terreno, destacamos os de Edmons (1979) vieram demonstrar a existência de instituições escolares cujos alunos alcançavam elevados níveis de aprendizagem. Estes e outros estudos que contribuíram para o movimento das escolas eficazes, tiveram como objectivo comum o de contestar as directrizes emanadas pelo célebre relatório de Coleman (1966). Segundo este, as escolas enquanto instituições e respectivos recursos eram pouco consideradas relativamente ao rendimento e desenvolvimento dos alunos nos seus resultados escolares e percursos profissionais.

Numa fase posterior a esta corrente, a atenção dos investigadores recaiu na descrição exaustiva das características específicas das escolas eficazes. Procuravam-se então as causas que justificassem a existência de escolas eficientes e não eficientes. Neste sentido algumas investigações foram conducentes à explicação das características das escolas que conseguiram manter um “status” (Good T.L. e Brophy, J.E., 1986). Destas investigações surgiram diversas

variáveis, designadamente: a existência de um clima de trabalho favorável, elevadas expectativas de rendimento, a existência de docentes motivados e satisfeitos, e a identificação de um estilo de liderança como uma das variáveis fundamentais de eficácia escolar. Também as medidas que têm os sucessivos movimentos de reforma no sistema educativo têm sido portadoras de uma convicção cada vez mais generalizada, a de que qualidade e eficácia de uma escola advêm de uma mudança cultural na gestão das escolas e não imposta pela força coerciva dos normativos. Esta concepção de mudança cultural na gestão e administração escolar, acompanhada por uma perspectiva de autonomia, participação, descentralização, desburocratização e enquanto envolvimento de todos quanto constituem a comunidade educativa e participam no processo educativo, num reforço da democratização, domina agora o discurso político e tornou-se referência obrigatória no palco do debate organizacional. Este, não se confinou exclusivamente ao grupo profissional, pelo contrário, extravasou para os meios de comunicação social e integrou a vivência de qualquer cidadão perito ou não, envolvido ou não, no universo educacional. Tal procedimento torna-se sinónimo da importância atribuída à gestão e administração das instituições escolares, bem como ao reconhecimento da decisiva influência que o estilo de liderança que esta adopte seja definitivo para a sua qualidade e eficácia educativa.

Judith Chapman e France Rollin (1992) identificam o estilo de liderança como uma das características organizacionais determinantes para a eficácia das escolas. A coesão e a qualidade de uma escola, segundo estas autoras, encontram-se directamente relacionadas com a existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que desenvolva estratégias de actuação e promova o empenho individual e colectivo na execução dos projectos de trabalho.

Com o contexto de mudança educativa que se tem vindo a operar no quadro da descentralização, da devolução dos poderes centrados no Estado às comunidades locais, da sua co-responsabilização pelo desenvolvimento educativo local, a própria administração escolar apresenta uma complexidade de funções crescente e enfrenta a diversidade do campo educativo. Para tal, deverá planear, ou seja, seleccionar objectivos e estratégias por forma a alcançar as metas propostas, apoiada por uma descentralização da autoridade, procedendo de uma adequada coordenação de rede de informação na estrutura organizativa através de uma liderança que permita, como concluem Bezares e Egizábal (1992, p. 38): *“la coordinación-sincronizar las diferencias de iniciación, tiempo, esfuerzo, o interés y armonizar los fines cooperativos o individuales, combinando las claves de autoridad, capacidad decisória, y responsabilidad – y el control – evaluación y corrección de las actividades”*

A recente literatura descreve a organização escolar como uma realidade complexa e entende a escola como um sistema social, aberto e vivo. Defende que o território e as fronteiras destas instituições são essencialmente sociais, na medida em que devem ser consideradas não a partir dos seus limites físicos mas sim do seu sistema de interacção, isto é, o sistema de comportamentos intencionais que ocorrem entre os seus membros, que se tornam, eles próprios, actores desse mesmo sistema, interpretando os objectivos institucionais e estabelecendo estratégias pessoais no interior da instituição (Barbosa, 2001). Landsheere (1994) e Rocha (1999) são alguns autores que entendem o conjunto destas vivências como condicionantes da relação educativa e entendem que são fortemente influenciadas pelas práticas e princípios de organização e administração escolar bem como pelo estilo de liderança. Esta alteração de perspectiva tem conduzido ao desenvolvimento de novas estratégias de gestão e inovadoras metodologias de planeamento, mediante as quais, o processo de diagnóstico, de tomada de decisão, de avaliação e da própria capacidade de liderança ganham uma importância estratégica. Barroso (1990), considera que a evolução da educação e a reforma que lhe é inerente são necessárias aos países de tradição centralizadora. Esta tem de passar pela resolução de quatro dilemas que se colocam aquando da definição de objectivos, estruturas, processos administrativos, campos de autonomia, atribuições de competências aos diversos órgãos, modalidades de intervenção dos diferentes elementos, distribuição do poder, partilha de recursos e normas de relacionamento.

No primeiro dilema o autor reflecte sobre a regulação estatal, considerando-a fundamental na preservação da unidade nacional do sistema educativo e na satisfação dos macro-objectivos estratégicos, previamente estabelecidos pelo poder político. No segundo é destacada a participação dos Encarregados de Educação e de outros elementos da comunidade educativa na administração escolar em áreas como a planificação do Projecto Educativo, e na sua execução e avaliação, por forma a ser concretizado um ideal de regulação e integração local. No terceiro dilema julga pertinente a criação de mecanismos de controlo e avaliação externa por um lado, por outro, o desenvolvimento de um sistema de avaliação interna. O quarto dilema encaixa-se nesta sequência reflexiva e atinge a sua cúpula ao considerar a criação nas instituições escolares de estruturas administrativas que garantam uma direcção, liderança e coordenação executiva adequadas a um “management” organizacional. Porém, há que ter em atenção à especificidade da organização escola no que diz respeito à individualidade e identidade própria que a caracteriza onde o estilo de gestão será um instrumento precioso para marcar a diferença. Nesta linha de pensamento, Barbosa (2001), reforça a pertinência de uma investigação que referencie os estabelecimentos de ensino como organismos sociais com sistemas de comportamento intrínsecos. Alguns estudos, permitem

concluir que cada escola constitui um sistema de acções humanas própria o que lhe confere um traço de identidade própria. Assim, é sublinhada a importância da tomada de decisões e mudança ao nível de cada estabelecimento de ensino, a serem mais eficazes se se conhecerem melhor as estruturas, a lógica de funcionamento e os fenómenos sociais que lá têm lugar especificamente. Encontramo-nos perante uma alteração de paradigma, uma vez que se constata que a variância fortemente destacável de uma escola para outra se encontra visivelmente associada às características inerentes a cada estabelecimento. Neste sentido, o estilo de liderança exercido em cada escola deve implicar um conhecimento prévio das percepções dos diversos grupos intervenientes no processo educativo.

A investigação que tem sido levada a cabo nesta matéria deixa claro o papel relevante que a direcção das escolas desempenha na promoção da qualidade das mesmas. Trabalhos científicos desenvolvidos pela O.C.D.E (1983, 1986), vêm reforçar a convicção de que, independentemente do modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino, a génese do seu sucesso ou insucesso radica na qualidade, mais concretamente nas capacidades efectivas de liderança, intervenção e mudança na equipa de direcção.

António Nóvoa (1992), partindo da análise de trabalhos que procuram identificar as características organizacionais determinantes para a eficácia escolar, esboça um retrato de uma escola eficaz. Assim, encontram-se presentes conceitos como autonomia escolar, articulação curricular, optimização de tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público, apoio às autoridades e liderança organizacional. Todas as conclusões são convergentes no sentido de que a eficácia de uma escola depende grandemente da existência de uma liderança efectiva e reconhecida que fomente estratégias com harmonia e coerência de actuação. Esta é directamente responsável pelo estímulo e empenhamento individual ou colectivo na execução dos projectos da escola.

Em suma, as investigações sobre a qualidade e eficácia convergem na identificação de uma gestão de qualidade como condição essencial da excelência educativa. No seu seio, a liderança constitui um pilar fundamental que contribui para a explicação da eficiência escolar. Tal como refere Francisco Rupérez (1994): *“Todos los estudios sobre la gestión de calidad destacan el papale clave de la dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, en la mejora de las organizaciones”* (p.87) e Pacheco e Sánchez (1993): *“estamos tratando, por lo tanto, un tema clave de la vida escolar y no algo periférico”* (p.9).

1.7. Liderança, cultura e clima de escola

Um líder é alguém que sabe o que quer alcançar e consegue comunicá-lo.”

Margaret Thatcher

Visando destacar o contributo do clima e da cultura organizacional para a compreensão do funcionamento organizacional, nesta secção, numa primeira fase será feita uma abordagem teórica de modo a contribuir para uma maior clarificação conceptual de ambos os conceitos. Numa segunda fase vamos procurar a correlação existente entre a liderança e cultura e clima escolar.

Os estudos acerca do clima organizacional e da cultura organizacional sugerem diferenças cronológicas em matéria de origem e evolução. Sendo mais remota a tradição de investigação em clima do que a investigação em cultura. Se no estudo do clima, a pressão das exigências de aplicabilidade e de intervenção organizacional conduziu os investigadores a enfatizar os problemas do método de medida em detrimento dos problemas da definição conceptual, o que originou uma grande variedade de perspectivas de abordagem e de dimensões constitutivas do conceito, no estudo da cultura, são os problemas de natureza conceptual que recebem a prioridade dos investigadores. Compreender a importância do clima e da cultura na organização escola é o objectivo da segunda parte, onde se dá conta da evolução do conceito de cultura organizacional que, na opinião de Martin (1992), é vítima da influência de vários saberes, tornando-se, por isso, *“num conjunto teórico pouco integrado e em estado de caos conceptual.”*

A noção de cultura, para os antropólogos e sociólogos, advém da tomada de consciência dos mesmos que procuram desvendar os significados dos costumes de uma sociedade como um todo e procuram compreender a elaboração dos símbolos. A cultura organizacional assume-se como um conceito essencial à compreensão das estruturas organizativas. Segundo Infestas Gil (1991), aquela permite relacionar e aplicar variadas noções que até há bem pouco tempo eram consideradas como factores passivos: os valores, a qualidade de vida no local de trabalho, a identidade. A cultura de uma organização será pois o conjunto de características que a individualiza e a torna única perante qualquer outra. Assume-se como um sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma instituição, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceites por todos. Para João

Bilhim (1996), a cultura significa mais do que as normas ou os valores do grupo, traduzindo-se sim numa resposta genérica aos problemas que podem surgir, baseada em sucessos conseguidos perante situações passadas.

Muitos estudos têm sido feitos, no sentido de se procurar estabelecer uma relação entre clima organizacional e o processo educacional nas organizações escolares. A compreensão de que a atmosfera presente nas organizações em geral e nas organizações escolares em particular, tem um papel fundamental no desempenho das mesmas tem levado a muitos estudos sobre o tema. A constatação da importância desse facto e os diferentes estudos elaborados têm apresentado uma gama bastante variada sobre a própria concepção do clima escolar, bem como as variáveis que intervêm e determinam o clima. Bertrand e Guillemet (1988) apresentam a noção do clima organizacional e da cultura organizacional, conceitos bastante próximos, pois, “*do mesmo modo que a cultura, o clima organizacional inclui comportamentos repetidos, normas, valores dominantes, regras do jogo.*”

1.7.1. Conceito de clima: perspectivas de abordagem

Muitas têm sido as investigações feitas sobre o *clima organizacional* com o objectivo de evidenciar uma realidade que, uma vez conhecida permita aos responsáveis institucionais intervir de um modo mais eficaz nas organizações. Certo é, que os resultados indicam que o clima, a motivação e o comportamento dos indivíduos numa organização são factores importantes e que o clima influencia a motivação e o comportamento dos sujeitos, no desempenho nessa organização.

O conceito de *clima organizacional* pode abordar-se segundo quatro perspectivas distintas apesar de não reciprocamente exclusivas: a perspectiva organizacional, perspectiva psicológica, perspectiva psicossocial e perspectiva cultural. A perspectiva organizacional encara o clima como a manifestação objectiva das características da organização, a perspectiva psicológica dá ênfase ao indivíduo como processador da informação e responsável pela origem do clima emergente. Contudo, ao assumir que o significado que se impõe à situação é de carácter individual, esquece o contributo da influência social, que ocorre num contexto de relação interpessoal e minimiza o contributo das variáveis organizacionais. São estas insuficiências que a perspectiva psicossocial vai tentar colmatar. Para esta, a partilha assenta nas interacções individuais e nos processos de influência social subjacentes. Por último a perspectiva cultural procura dar conta da influência que um contexto mais amplo e alargado exerce na formatação e

partilha do significado dos eventos organizacionais com que os sujeitos, vivendo em sociedade, se confrontam. O clima surge como uma dimensão da cultura com a qual interage e se relaciona. Uma perspectiva que permite que pensar o clima e cultura organizacionais não como dois conceitos isolados, mas como dimensões distintas e semelhantes de uma mesma realidade.

Perspectiva Organizacional

A perspectiva organizacional da definição de clima organizacional evidencia como características o facto de o clima existir na organização, ser exterior ao indivíduo e difere das próprias percepções. Pode ser avaliado através de medidas objectivas, distingue-se inter-organizacionalmente, é relativamente estável no tempo e influencia os indivíduos na organização. Angel e Perry (1986), De Witte e De Cock (1986) e Miceli e Near (1985), Forehand e Gilmer (1964), Guion (1973), Payne e Pugh (1976), Glick (1985) são referidos na literatura como autores que apoiam esta perspectiva. No conjunto das definições as expressões mais utilizadas são: *“características que distinguem uma organização de outra...”*, *“um amplo conjunto de variáveis mais organizacionais do que psicológicas...”*, *“conjunto de atributos específicos de uma organização particular...”*. Paralelamente a estas expressões está um conjunto de características que demarcam esta perspectiva das restantes: o clima é algo de externo ao indivíduo, que existe na realidade organizacional e que se pode avaliar na base de percepções individuais, observações e metodologias quantitativas.

Que dimensões se podem utilizar, de forma a medir o clima organizacional? Segundo Campbell *et al* (1970) existem quatro dimensões comuns a todas as organizações: Grau de autonomia individual, grau de formalização imposto pelo trabalho, sistema de recompensa material ou simbólica e grau de consideração e apoio recebidos das chefias e das organizações. No entanto, as quatro dimensões mencionadas não se distinguem com nitidez de conceitos à semelhança da estrutura organizacional, processos de gestão ou sistema de valores e normas organizacionais. Neste sentido e em virtude da impossibilidade de definir dimensões universais do clima, alguns investigadores limitam o número de dimensões através do uso de variáveis de critério.

Desta forma levantam-se algumas questões relativamente à perspectiva organizacional, entre as quais: Sendo as variáveis as mesmas para todos, como se explica a formação de diferentes subclimas na mesma organização? Como explicar o comportamento dos indivíduos numa situação de trabalho a partir de atributos organizações objectivos? A definição de clima

organizacional resultante desta perspectiva assenta em bases algo vulneráveis, uma vez que do ponto de vista da medida de objectivos, as variáveis a estudar são bastante numerosas para poderem ser todas avaliadas, pelo que os estudos se limitam, no geral, a analisar a relação que existe entre uma ou duas variáveis. Depois porque as correlações reveladas pelos inúmeros estudos empíricos conferem uma elevada dispersão dos resultados. Por último, com a preocupação da objectividade dos atributos organizacionais, esta perspectiva esquece o efeito que a interpretação individual da situação de trabalho produz ao nível do desempenho individual, bem como o carácter da construção social da realidade e respectivas repercussões na formação do clima.

Perspectiva Psicológica

A perspectiva psicológica do conceito de clima organizacional desloca-se para o indivíduo em virtude das descrições dos aspectos organizacionais reflectirem a forma como este organiza e interpreta a sua experiência ao nível dos atributos organizacionais. Uma vez que o meio pode ser único para cada indivíduo, aceita-se como não necessária a concordância nas percepções dos diferentes sujeitos da organização. Entendido desta maneira, o conceito de clima psicológico é algo instável no tempo (hoje um indivíduo pode interpretar de determinada maneira o seu ambiente de trabalho e amanhã alterar essa interpretação), e é não uniforme numa organização, pois o clima pode ser percebido de modos diferentes pelos diferentes intervenientes numa organização.

Uma questão que emerge relacionada com o conceito de clima é a fronteira entre os conceitos de clima e de satisfação no trabalho. Ao nível da investigação a relação entre os conceitos não é consensual. Ambos os conceitos, embora relacionados, são distintos. Independentemente do grau de relacionamento existente entre ambas as variáveis e da eventual maior ou menor determinação de uma pela outra, pode-se tentar delimitar a fronteira conceptual entre clima e satisfação, tratando o clima como uma característica organizacional que se reflecte nas descrições dos indivíduos e a satisfação, como uma resposta afectiva dos indivíduos aos aspectos da organização que lhes afiguram significativos. Assim, o problema principal desta perspectiva consiste em fazer do sujeito que percepção a origem do clima, o que significa um reconhecimento implícito do significado conferido pelo sujeito aos eventos organizacionais. Em suma, e segundo James *et al.* (1990) entender as percepções do clima psicológico como avaliativas, equivale a dizer que as mesmas são experiências fenomenológicas e, como tal,

multiplicadamente determinadas, ou seja, função de várias influências individuais, sociais e da interacção destas diversas influências.

Segundo a perspectiva psicológica o clima difere de organização para organização em função das pessoas que a constituem, em que a origem do clima se situa no indivíduo.

Perspectiva Psicossocial

A perspectiva psicossocial situa a origem do clima na interacção interindividual, acentuando o importante papel desempenhado pelo acordo perceptivo e pelo processo comunicacional. Interpretar a realidade organizacional requer uma interacção entre os atributos organizacionais, a realidade subjectiva do sujeito e os diversos membros da organização. Os autores que defendem estas perspectivas referem que os principais aspectos do contexto organizacional, que influenciam o clima são: o papel do grupo na avaliação de crenças mútuas e na pressão para a conformidade; o papel do afecto que se exerce no desejo de integração social e na redução da ansiedade; o papel da cultura exercido directamente ao ajudar os indivíduos a definir critérios de importância e indirectamente através do impacto sobre o contexto objectivo do trabalho, e o papel do contexto físico enquanto factor facilitador/dificultador da interacção e comunicação organizacionais.

Pode-se então dizer que o clima difere de organização para organização em função dos grupos que a constituem e das interacções que estabelecem, onde a sua origem se situa nos grupos e nas suas interacções.

Perspectiva Cultural

Da capacidade simbólica expressa pelas diversificadas formas e manifestações de cultura, o do processo de construção de um sistema padronizado de significados surge o contexto para a formação do clima organizacional e da cultura organizacional. Aqui intervém a cultura organizacional a explicar a formação do clima. Nas interacções, não forma a partir de nada a estrutura de referência comum, ou seja, o clima. Antes são condicionados pelos anteriores e muitas vezes inconscientes significados veiculados pela cultura organizacional, a qual se expressa pelas mais variadas formas e manifestações. Partindo dos pressupostos e valores partilhados, a cultura auxilia na definição do que é mais relevante para os indivíduos, fazendo do ambiente de trabalho uma emanção da cultura. Embora a interacção continue a desempenhar

um papel importante como nível de análise, nesta perspectiva assiste-se ao deslocar da ênfase psicológica da relação individual para a ênfase sociológica da relação grupal na explicação da forma do clima, como sugerem Moran e Volkwein (1992). São os grupos que interpretam e constroem a cultura organizacional expressa sob a forma de valores, crenças, etc., constituindo-se este como o contexto para a interpretação dos eventos organizacionais.

1.7.2. Clima nas organizações educativas

A noção de clima nas organizações escolares surgiu no meio educacional através dos trabalhos de Halpin e Croft (1963), os primeiros a aplicar e desenvolver o conceito a partir de estudos com base empírica. Essa abordagem prevaleceu durante os anos 60, constituindo-se numa transposição para o meio educacional de estudos já realizados no meio industrial e no meio militar, a respeito de clima organizacional. O próprio conceito de clima organizacional, nesse contexto empresarial e militar, apresenta variações, o que dificulta uma definição clara e inequívoca. Para os estruturalistas o clima surge a partir de aspectos objectivos do contexto de trabalho, tais como o tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc. Os autores não negam a influência da personalidade do indivíduo como determinantes no sucesso ou fracasso das organizações, mas fixam-se em factores estruturais de natureza objectiva. Nesta linha de pensamento encontram-se os trabalhos de Rensis Likert (1974), que afirma ser o clima organizacional resultante da percepção dos membros da organização acerca das variáveis de estrutura, de processo e de produto. Por outro lado, o comportamento organizacional de cada indivíduo seria condicionado pela percepção que os membros da organização têm a seu respeito.

Para os humanistas (Schneider, 1975; James e Jones, 1974), o clima é um conjunto de percepções globais que os indivíduos têm do seu meio ambiente e que reflectem a interacção entre as características pessoais do indivíduo e as da organização a que pertencem.

Dentro das correntes sócio políticas e críticas, Brunet (1987) afirma que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização. Refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos. Uma tentativa de síntese das diferentes abordagens foi desenvolvida por Steward (1979), que refere que o clima pode ser entendido como a atmosfera geral da escola, interiorizado fundamentalmente pelos alunos, sendo que alguns incluem professores e excepcionalmente

outros membros da comunidade. O clima pode ser entendido como qualidade organizativa que utiliza como fonte principal de dados os directores e professores, por considerar que assim se pode conhecer melhor o funcionamento da escola.

Nos últimos anos têm surgido novas formas de conceituar as organizações e parece lógico pensar que uma escola na qual as relações entre os diferentes membros da comunidade escolar (professores, directores, alunos, funcionários, etc.) sejam positivas, fomentando-se um bom clima de trabalho, resultados positivos serão obtidos no processo pedagógico, que não estejam limitados exclusivamente ao rendimento escolar.

Para Alonso (1988) o conceito de clima não pode ser considerado e nem investigado, enquanto não houver a concepção das organizações como sistemas abertos, que se relacionam com o meio ambiente. Para este autor, o clima emerge das interações que ocorrem entre os indivíduos, já que é aí que os significados compartilhados surgem. Tal processo de interação tanto pode levar os indivíduos a mudar as suas atitudes como a alterarem e modelarem o ambiente. Neste leque de definições não podem faltar expressões mais didácticas como a que propõe Torroba (1993), ao afirmar que podemos dizer que a análise do sangue é para o organismo como a análise do clima é para a instituição, representa o estado de saúde da coordenação, cooperação e inter-relação dos recursos humanos que fazem parte da organização.

Numa perspectiva integradora, Fernández (*in* Stewart, 1994) define que o clima é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles factores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente em um processo dinâmico específico, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais.

Zabalza (1996), baseado em Weinert (1981) identifica três linhas de pensamento que, embora relacionadas com as perspectivas estruturalistas, sociopolíticas e humanistas, destacam os elementos objectivos e subjectivos que compõem a definição de clima. Essas três linhas de pensamento são: a objectiva, a subjectiva e a individual. Em primeiro lugar, destacam-se as visões objectivas do clima, referindo-se a aspectos, tangíveis e mensuráveis das organizações. O clima é entendido como o conjunto de características objectivas da organização que é mais permanente e de certo modo mensurável, que distingue uma instituição de outra. Não são muitos os autores que têm esta perspectiva, ainda que quase todos os que trabalham com o conceito de clima reconheçam que os componentes objectivos das organizações influem na forma com que os membros sentem e actuam nas organizações.

Em seguida destacam-se as visões subjectivas, que abordariam a percepção colectiva da organização em seu conjunto e ou de cada sector que a compõe. Os membros da organização, nesse sentido, compartilham uma visão global da instituição a que pertencem. Por meio de mensagens de diversos tipos (algumas implícitas e directas e outras subliminares), vão transmitindo uns aos outros suas vivências como membros da organização e, assim vão construindo um discurso comum e intersubjectivo sobre o sentido, as qualidades e os atributos da organização a que pertencem. A forma de identificar o clima de uma organização é recorrer à percepção que seus componentes possuem sobre os diferentes aspectos que constituem a organização. Pode-se falar do clima para nos referirmos aos valores compartilhados pelos membros da organização e que actuam como características identificadoras da mesma. Nessa linha encontram-se os modelos simbólicos de análise, que se valem de outras noções como a ambiguidade e o simbolismo. O simbolismo remete para o plano subjectivo dos membros de uma organização e à incapacidade dos processos racionais na análise e resolução dos problemas ou tomada de decisões (Carvalho, 1992). As abordagens organizacionais de matriz “*simbólica*” caracterizam-se pelo foco nas significações e valores construídos pelos membros de uma organização, como elementos centrais na compreensão dos fenómenos e processos organizacionais. Uma terceira perspectiva é a que destaca o sentido subjectivo e individual do clima, que o vê como uma construção mental individual e não colectiva. Cada pessoa elabora sua própria visão da organização e dos factos organizacionais. Esta visão resulta da conjunção da imagem que oferecem os elementos objectivos da organização e as características pessoais de quem a lê e descodifica. Resumindo e com base nas reflexões dos autores citados, pode-se deduzir que:

- ✓ O clima diferencia as organizações:
- ✓ É uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar:
- ✓ Baseia-se e é afectada por componentes objectivas (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações;
- ✓ É construído subjectivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objectivas;
- ✓ Essa construção subjectiva pode ser analisada tanto a nível individual como a nível colectivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizacionais), afectando tanto as condutas e atitudes individuais como as colectivas.

Características do Clima

Tendo em conta as definições abordadas anteriormente, bem como as classificações por parte de Fernández (1994) e Zabalza (1996), serão apresentadas a seguir as características que consideram mais importantes do clima organizacional:

- Apresenta um carácter global, entendido como um conceito que se aplica sempre a sistemas totais ou a subsistemas perfeitamente diferenciados dentro de um grande sistema;
- É um conceito complexo e multidimensional, dado que está determinado por elementos de natureza bastante variada, tais como: infra-estrutura física, características das pessoas, sistema de relações entre pessoas e grupos, conjunto de percepções globais sobre o meio em que se encontram;
- Tem um carácter dinâmico e interactivo, já que apesar de ser relativamente estável no tempo, pode alterar-se como consequência de elementos relevantes;
- É susceptível de ser modificado, em alguns casos de forma não intencional e em outros como consequência de uma intervenção directa para obter um clima previamente definido;

Coronel e outros (1994, p.96), reportando-se a diferentes autores, vêm consolidar com algumas das características descritas acima. Para eles, o clima organizacional:

- É um conceito globalizado já que representa o tom e o ambiente da escola, considerado na sua totalidade;
- É um conceito multidimensional influenciado por distintos elementos institucionais, tanto estruturais ou formais como dinâmicos ou de funcionamento;
- As características do comportamento humano constituem variáveis com uma relevância especial na definição do clima de uma escola. O estilo de liderança é uma das mais importantes;
- Representa a personalidade de uma organização ou instituição;
- Tem um carácter relativamente permanente no tempo;
- Determina a consecução de distintos produtos educativos, rendimento académico, a intervenção no seu diagnóstico e, por conseguinte, o seu aperfeiçoamento;

Para Brunet (1987) o clima organizacional constitui a configuração das características de uma organização, assim como as características pessoais de um indivíduo podem constituir sua

personalidade. Para esse autor, o clima organizacional é uma componente multidimensional. A soma de todos os seus elementos forma um clima particular dotado de suas próprias características que representa de certo modo a personalidade de uma organização e influi no comportamento das pessoas que a integram.

1.7.3. Conceito de cultura organizacional

“A cultura organizacional pode definir-se como um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento, artefactos e padrões de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização.”

(Schein, 1990)

Numa análise antropológica, tal como refere Neves (2000), o termo “cultura” começou por ser definido como um componente do sistema social, o qual se manifesta pelo modo de vida e pelos artefactos, onde se incluem o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, hábitos, assumidos pelo homem como membro da sociedade. Esta concepção de cultura pluralista e sócio-cultural que permaneceu entre 1900 a 1950, subdividiu-se em duas correntes, sendo a primeira, mais simples, um conjunto de padrões culturais, criada pelos indivíduos que interagem, realçada pelas estruturas padronizadas da cultura, traduzida nos artefactos e comportamentos. A segunda, mais complexa, associada às formas de organização económica, política e social, sistemas de religião, tipo de linguagem, filosofias, direito, ciência e arte. Esta considera a cultura como um conjunto de estruturas sociais, integrada numa rede ou sistema de relações sociais, sendo cada sistema estrutural, uma unidade funcional, que contribui de modo harmonioso para a sua existência e continuidade.

Mais recentemente, o conceito de cultura passou da perspectiva funcionalista para a estruturalista, com ênfase na componente simbólica e cognitiva, a qual ajuda as pessoas a perceber, sentir e agir, através dos processos mentais, resultantes de um sistema partilhado de símbolos e significados.

Múltiplos trabalhos indiciam o crescente interesse sobre a cultura organizacional, na perspectiva de uma possível explicação do sucesso e insucesso das organizações e sua implicação na motivação e desempenho dos seus colaboradores, de modo a promover a eficácia

das mesmas. O sentido de que a cultura das organizações é fundamental para o seu sucesso e que essas mesmas organizações são muito mais do que simples recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos, normas e procedimentos é reforçado por muitos autores. As organizações são também compostas por estruturas humanas e sociais, com vida própria, que crescem, desenvolvem-se e adaptam-se às exigências da envolvente em que se inserem, interna e externa, mediata em termos de perspectiva económica, tecnológica, cultural, política e demográfica, e imediata nas áreas de análise do cliente, mercado, concorrentes ou sectores de actividade. (António, 2003).

Vários são os autores em cujos trabalhos se salienta a importância da cultura, quer na dimensão nacional, quer organizacional, sendo de realçar a opinião de Denison (1990), o qual refere ser comum a todos, a componente da dimensão comportamental da organização, ou seja, a manifestação das crenças, valores e princípios subjacentes, que se revelaram úteis no passado e que perduram em virtude da utilidade presente e futura, não só na vertente financeira, mas também associada à componente da Gestão de Recursos Humanos.

O conceito e desenvolvimento do termo “*Cultura Organizacional*” fica marcado na década de 70, passando a ter grande desenvolvimento a partir da década de 80, atendendo à grande turbulência a que as organizações americanas estavam sujeitas e à sua incapacidade de competir com organizações de outros países, nomeadamente as nipónicas, ao fracasso dos modelos racionalistas da gestão das organizações assentes em estudos e métodos quantitativos, limitadores da introdução de mudanças nas organizações, ao nível do seu comportamento social e psicológico, etc.

De acordo com Robbins (1999) cultura organizacional não seria mais do que um sistema de significados partilhados, um conjunto de distintivas chaves que uma organização valoriza e onde se incluem estas sete características básicas que reflectem a sua essência. Nesse salientar-se-á a “*inovação e tomada de riscos*” a que todos os seus membros se deverão comprometer ou empenhar, face ao estímulo que lhes é solicitado; a “*atenção a detalhes*” dispensada e demonstrada na análise do seu desempenho e na precisão com que é executado; a “*orientação para os resultados*”, o grau com que as administrações se empenham nos resultados ou produção, mais do que nas técnicas e processos usados para a sua obtenção; a “*orientação para as pessoas*”, em que medida as acções e decisões das administrações têm em consideração o seu efeito sobre as pessoas da organização, em termos de resultados esperados; a “*orientação para as equipas*”, mais do que para as pessoas em termos individuais; a “*agressividade*” não em termos de sociabilidade mas de competitividade e por último a “*estabilidade*” ou o grau de

ênfase dado à manutenção do *status quo* em comparação com o crescimento. É com base nestas características que segundo o autor, as organizações definem a sua cultura, podendo cada uma das características variar numa escala, de acordo com a percepção, sentimentos partilhados, do modo como os serviços ou produtos são efectuados e os comportamentos assumidos pelos seus membros.

A cultura organizacional não procura traduzir o grau de satisfação dos seus membros num processo de avaliação, mas sim a percepção que os seus membros têm das suas características, isto é, se os seus membros a vêem como potenciadora de crescimento ou se pelo contrário a inibem, promove-se a inovação ou se ela restringida, na sua perspectiva, meramente descritiva. Entende-se assim que a cultura organizacional deva ser um sistema cujo significado é partilhado por todos os seus membros, expressa por valores centrais, os quais irão caracterizar a “*personalidade*” da organização, ou seja, a sua cultura dominante.

Quando estes valores são fortemente partilhados por todos os seus membros de uma organização, assumindo um forte compromisso com os mesmos, e entre os mesmos, mais forte será a cultura dessa organização, a qual pressupõe uma unidade de propósito, levando à coesão e lealdade com a organização, evitando-se assim a rotatividade dos seus membros e o enfraquecimento da sua cultura. Salienta-se ainda, que os valores sobre os quais se assenta a cultura das pessoas a nível individual representam acima de tudo valores de âmbito nacional, ou seja, a cultura de um povo sobre a cultura de uma organização. Neste contexto, as organizações têm que ter em consideração a cultura dos seus membros, se quiserem realmente possuir uma cultura organizacional.

1.7.4. Clima e cultura nas organizações educativas

A noção de cultura, para os antropólogos e sociólogos, advém da tomada de consciência de que as sociedades humanas são entidades dotadas de existência e de significados. Assim, os antropólogos e sociólogos procuram desvendar os significados dos costumes de uma sociedade como um todo, procuram compreender a elaboração dos símbolos. Entre várias recomendações, Bertrand e Guillemet (1988) apresentam a noção do clima organizacional e da cultura organizacional, como conceitos bastante próximos, pois, “*do mesmo modo que a cultura, o clima organizacional inclui comportamentos repetidos, normas, valores dominantes, regras do jogo*”.

Mas a cultura nas organizações educativas insiste no que é comum à própria organização. O clima descreve igualmente o que é diferente ou contraditório, reveste-se de maior

complexidade porque os longos processos de aquisição de cultura e socialização definem os comportamentos e as estruturas organizacionais, encontrando o líder níveis de resistência considerável. Sob essa óptica, esses autores apresentam uma grande distinção entre clima e culturas baseando-se no facto de o clima apresentar uma visão da organização menos harmoniosa e mais conflituosa.

Segundo Sergiovanny (1973), *“A melhoria do clima de ensino depende da melhoria do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, tem como consequências uma moral mais baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coerciva que não podem ser removidas, apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efectivas.”* Assim sendo, a cultura e o clima escolar torna-se um elo estruturante da organização educativa e do comportamento dos professores e demais elementos da comunidade escolar.

Naturalmente, perceber o clima escolar não é uma tarefa simples, mas é necessário e importante criar um bom clima de trabalho e cooperação, de modo a que a influência no desempenho do processo ensino/aprendizagem seja positivo.

A cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das actuações de que se mostra capaz no tratamento da natureza material e da luta a que se vê obrigado para manter sua subsistência. É o processo pelo qual o homem transforma a natureza e, através dessa transformação, constrói-se como homem. Nesse sentido, a construção de uma cultura na escola de cooperação, de dinâmica, de inter-ajuda e de exigência torna-se determinante para a organização.

Ao Sistema Educativo está associado uma determinada cultura, isto é, fazem com que a escola encerre um conjunto de elementos que reflectem a sociedade e o contexto sócio-cultural em que se insere. Esses elementos têm uma influência indubitável na cultura e no clima escolar, contribuindo para a sua definição.

Como refere Barroso (2004), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral. A este propósito, Barroso (2004) distingue diversas perspectivas quanto à cultura escolar. Numa perspectiva funcionalista,

a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, a perspectiva interaccionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular. Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflecte todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito. A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção.

O clima e a cultura nas organizações educativas exercem uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos da comunidade educativa (Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação e os demais membros da comunidade educativa) em relação à organização escolar, que influencia o seu desempenho.

A melhoria do clima de ensino depende da melhoria do clima organizacional da escola, assim sendo, a cultura nas escolas e o clima escolar torna-se um elo estruturante da organização educativa. Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos, que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e no clima e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “*desculturalizado*”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que reflectem as

ideologias impressas no contexto social e político. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social. A educação é influenciada cada vez mais por factores socioeconómicos e políticos, e é nesta conjuntura participativa que cresce o seu papel em relação ao desenvolvimento como compromisso social. Gimeno Sacristán (1997) afirma que *“as reformas educacionais são referentes para analisar os projectos políticos, económicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem.”*

A escola como veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura e o clima nas organizações educativas, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social. Assim, o clima organizacional nas escolas tem, entre outros, o objectivo de analisar os padrões das interacções presentes, que podem facilitar ou dificultar o trabalho colectivo e o diálogo entre os diferentes actores do processo pedagógico, aspectos fundamentais no estabelecimento das inovações educacionais. A definição e a compreensão sobre as diferentes concepções de clima permitem uma análise da organização escolar onde estão presentes os diferentes elementos que compõem o seu quotidiano, tanto os mais palpáveis e concretos quanto os de natureza mais subjectiva. Nesse sentido, o clima escolar, contribui significativamente para que novos caminhos possam ser percorridos na escola em direcção a uma cultura forte, dinâmica, estruturante, versátil e integradora para a melhoria constante da qualidade do ensino. Em jeito de comparação penso que, da mesma forma que o oxigénio está para a vida, a cultura e o clima estão para o sucesso da organizações educativas.

O clima é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles factores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente em um processo dinâmico específico, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais. (Stewart)

1.7.5. Liderança e clima de escola

"A escolha das lideranças determinará, durante anos, a estratégia e o clima organizacional das empresas." Peter Senge

Já foi referido o importante papel da liderança na prática de uma gestão educativa de mudança, de desenvolvimento e de qualidade, bem como, ficou claro que uma das formas mais proveitosas de atentar na conduta organizacional das escolas, é abordá-las através do conceito de clima, de modo a podermos compreendê-la melhor e dirigi-la com mais eficácia. Neste sentido o clima deve ser entendido como uma força organizativa e activa que por si promova e impulse a mudança. Contudo, a dificuldade de conciliação entre personalidades e sistema conduz inevitavelmente ao conflito. O importante é encontrar a forma de o controlar e mantê-lo dentro dos limites aceitáveis, sendo fundamental a existência de uma atmosfera interpessoal de confiança e fraqueza, características inatas a um bom clima. Uma outra perspectiva é a que sublinha a ligação entre as necessidades do indivíduo e as exigências da organização, pois dependem, grandemente, de como esta atrai e mantém interessados os seus participantes.

É baseada na perspectiva de sistema social activo, na interacção estabelecida entre os participantes na organização escolar, incluídos necessariamente num contexto sócio-cultural, que parecem terem sido desenvolvidas as orientações de investigação. Uma característica comum os trabalhos desenvolvidos é considerar o clima de escola como um conjunto de interacções entre pessoas que a habitam e os organismos que as dirigem e coordenam. São frequentes trabalhos, não obstante as diferenças, demonstram o estilo de liderança como uma das dimensões do clima organizacional, tal como o seu carácter de influência cíclica e interactiva, ou seja, provam que o clima interfere, influencia e é influenciado. Nesta perspectiva o clima é entendido como uma qualidade relativamente persistente do ambiente e cultura escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em concepções colectivas.

Torna-se, assim, clarividente que, se por um lado a liderança não conduz por si só à eficácia e à existência de um clima positivo, por outro, ela constitui-se, indubitavelmente, uma condição para a eficiência escolar e para existência de um clima positivo. A corroborar esta situação encontra-se o conjunto de resultados expostos por Octávio Quintela (1994), que ao elaborar um síntese descritiva de todas as dimensões decisivas para a compreensão do processo de clima,

aponta a liderança como a mais referenciada pelos vários autores. Esta síntese assenta fundamentalmente na ideia de que o clima de escola também pode significar clima de docentes e direcção, considerando-o um conceito relacional dual com efeitos de produtividade, inovação, implicação ou participação nas relações pessoais, geradoras de resultados importantes.

As conclusões são conducentes a uma percepção mais positiva do clima escolar quando se encontra dependente de um estilo de liderança forte e participativo e ao mesmo tempo o bom funcionamento do estabelecimento depende de uma boa comunicação entre directores e professores, numa clima de participação, respeito e confiança mútuos.

CAPITULO II

A gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal

*O entendimento do conceito de **gestão** já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da acção construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade colectiva. (LUCK,1996, p. 37).*

2.1. Condicionantes da evolução dos Modelos de Gestão e Administração dos Estabelecimentos de Ensino

A evolução do sistema de ensino Português não funcionou, como já tivemos oportunidade de constatar neste trabalho separadamente dos vários sectores da vida nacional. Pelo contrário, a educação, sector decerto muito peculiar de uma sociedade, quer pela extraordinária complexidade e especificidade da maior parte das suas variáveis internas, quer pelas relações inevitáveis de causalidade que mantém com todos os sectores da realidade que lhes são exógenos, que são da maior importância, uma vez que a organização escola é um sistema aberto com estreitas ligações com todos os restantes sectores da actividade nacional, cujo perfil em grande parte determina, mas dos quais recebe fortes influências e condicionamentos.

Segundo alguns autores, algo que ao longo do tempo tem exercido incidência directa na gestão educacional tem sido a crescente procura da educação. Este factor é uma consequência inevitável do desenvolvimento económico, tecnológico, científico, cultural, social e político do

mundo civilizado e capitalista que emergiu após a 2ª Guerra Mundial. O caso Português é de certa forma particularizado, pelas características de um regime político que inibiu e não criou as condições de criatividade e mudança. Outro factor decisivamente marcante em todo o processo evolutivo da gestão escolar terá sido despoletado pela “descompressão social” provocada pelo 25 de Abril de 1974. A Constituição da República promulgada em 1976 iria constituir, também ela, um factor importante no desenrolar do processo da gestão educativa, na medida em que, marcou a génese de um novo regime democrático, pluripartidário e parlamentar igual ao de muitos outros países da Europa. O seu reflexo está patente na escola, uma vez que criaram-se garantias de participação aos cidadãos e do acesso destes à administração e gestão das escolas. Do mesmo modo, a grave crise económico-financeira que Portugal vivenciou na década de 70 e nos anos que se seguiram ao 25 de Abril, também se constitui como uma condicionante da evolução dos modelos de gestão das escolas.

2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa

A crescente procura do sistema educativo exigiu uma adaptação do mesmo às novas condições exigentes, adaptação essa realizada de forma pouco coerente e com o propósito de dar resposta a cada momento. A decisão de não implementar a reforma prevista na lei n.º 5/73 por ser conotada com o anterior regime e o modo anárquico com que a escola foi gerida imediatamente após o 25 de Abril de 1974, conduziu a que o sistema educativo se tornasse numa espécie de *manta de retalhos*, tendo-se prolongado nesse estado, segundo A. Costa (2001), até à década de 80. Todavia a publicação da Constituição da República em 1976 e a existência de uma maior estabilidade política determinaram as condições básicas para se reorganizar o sistema educativo segundo um referencial comum. A Constituição da República, marco central na regulação da sociedade, nomeadamente no que se refere à participação dos cidadãos nos assuntos de ordem pública, refere no artigo 48º, pontos 1 e 3 que: *“Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte [...]na direcção dos assuntos públicos do país ou por intermédio de representantes livremente eleitos”* e *“Todos os cidadãos têm o direito de ser esclarecidos objectivamente sobre actos do Estado e demais entidade públicas e de ser informados pelo Governo e outras autoridades na gestão dos assuntos públicos”*. Além disso, na revisão de 1982, é referido no artigo 77º, ponto 1 e 2, que *“os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da Lei”* e *“ A lei regula as formas de participação das*

associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição de política de ensino”.

Este articulado da Constituição da República exige novas Leis que regulamentem a participação de todos os interessados no processo educativo. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tornou-se uma lei fundamental em todo o sistema educativo, especialmente para despoletar o processo de reforma. Também a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e os trabalhos por ela desenvolvidos contribuíram, junto de todos os interessados no sistema educativo, para o reconhecimento da necessidade de uma reforma e também para a possibilidade de todos participarem.

Para Fernandes (1993): *“é só a partir da reforma de Veiga Simão (1973) que a definição de formas democráticas de participação alternativas ao modelo autoritário vigente começou a interessar os políticos e os pedagogos”* (p. 15). No entanto, decorreram mais de dez anos até à aprovação na Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Esta Lei preconiza que o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de:

“Âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (n.º 2, art. 43º).

Nesta perspectiva, a educação tornou-se uma função essencial, sendo uma tarefa das escolas, das famílias, das comunidades locais, de toda a comunidade nacional. É por isso necessário que a educação seja assumida como participação de todos na construção efectiva de um futuro melhor. Desta forma, o papel fundamental da participação, é visto como «um modo de vida» que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização (Barroso, 1995). Num tempo marcado pela mudança, a educação para uma efectiva cidadania ocorre com o desenvolvimento da participação, da responsabilidade democrática, da justiça e da solidariedade. Valores que são fundamentais no processo estruturante do indivíduo, da vida colectiva e do desenvolvimento humano (Ambrósio, 2001). Assim sendo, surgem no Estado “centralizado” processos de desconcentração administrativa, que por vezes são confundidos com medidas de carácter descentralizador. Neste sentido, verifica-se que Portugal acompanhou a tendência para aplicar algumas políticas educativas, que emergem nas reformas da administração educacional nos anos 80 em alguns países europeus. Por sua vez, o sistema educativo português é marcado por uma profunda necessidade de mudança, em que a

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é considerada o ponto central deste processo. É também a partir desta lei que emerge a ligação da escola à comunidade educativa, o novo paradigma de administração e gestão das escolas e a reforma curricular (Formosinho, et al., 2000), deste modo, concretizam-se medidas tendentes a descentralizar decisões que favorecem a emergência de parceiros fortes e autónomos a nível local (Canário, 1998). Com a publicação da LBSE, em 14 de Outubro de 1986, passam a estar previstas, de acordo com os artigos 38.º e 43.º, formas de descentralização e desconcentração da administração educativa, prevendo também a possível regionalização do território nacional. Todavia, este diploma, para além da descentralização, privilegia também a participação comunitária (n.º 2 do artigo 43º) com a renovação do serviço público educativo, que segundo Barroso (1998: 33), passa pela transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão”. Baseadas numa lógica cívica e comunitária de renovação da escola pública, estas estratégias visavam um aumento das políticas de descentralização e reforço da autonomia das escolas, em que o papel do Estado passa a ser, essencialmente, o de estabelecer e regular as orientações básicas da educação.

Na sequência da LBSE é publicado, em 3 de Fevereiro de 1989, o Decreto-Lei n.º 43/89, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclos, dos ensinos básico e secundário. Este diploma possibilita à própria escola elaborar e definir a sua actividade educativa, através dos seguintes documentos: projecto educativo, plano anual de actividades e regulamento interno. Neste contexto, os municípios são confrontados com a possibilidade de uma maior participação na educação escolar, principalmente como parceiros no projecto educativo. Por outro lado, concretiza-se um maior envolvimento da Câmara Municipal nas questões da educação com a participação nos órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino não superior. Esta iniciativa foi implementada a título experimental em 54 estabelecimentos de ensino e definida pelo Decreto-Lei n.º 172/91. Nesta sequência, é consolidada a competência para os órgãos municipais poderem criar o Conselho Local de Educação (CLE), órgãos constituídos por diversos parceiros com responsabilidades concelhias em matéria de educação, que actua geralmente como órgão consultivo em matérias importantes para o concelho, ajudando a delinear uma política educativa local mais participada e contextualizada. Este tipo de órgão, apesar de ter sido previsto em 1988 pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, não voltara a ter consagração legal até ao lançamento do modelo de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

2.3. Administração das Escolas defina Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

A partir de 1974, a instituição escolar sofreu uma profunda transformação nos seus múltiplos aspectos. Com o período revolucionário que se viveu após o 25 de Abril, a gestão das instituições escolares era bastante difícil, uma vez que os mecanismos legais eram escassos, criando, deste modo, uma grande anarquia na vida das escolas, como referimos mais adiante. Lê-se no preâmbulo do referido Decreto-Lei [...] *o efeito de descompressão da vida política nacional [...] fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/75 [...] provocou prejuízos incalculáveis.* E continua-se lendo que era tempo de *separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não-docente.* Foi neste contexto, que surgiu o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, que teve como principal objectivo «normalizar» a vida das escolas a partir daquilo que se convencionou designar por «gestão democrática» que consistiu em regulamentar o exercício do poder nas escolas, mediante a seguinte estrutura: a direcção colegial e representativa; as estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente; o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos; a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e dos grupos); o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurem a orientação e a coordenação pedagógica da escola. (Barroso, 1991). Este modelo introduziu o princípio de participação democrática dos vários actores escolares, mas, desde logo, se verificou que a abertura da escola à comunidade não foi tida em conta. É visível, também, um reforço do poder e intervenção dos professores no âmbito da gestão escolar, no entanto, continuou a verificar-se o acentuar do poder e a intervenção da administração central.

Ao analisarmos este Decreto-Lei, a primeira coisa de que nos damos conta, para além da manutenção dos órgãos já previstos no Decreto-Lei n.º 735-A/75 – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – é a preocupação com os processos, ou seja, com a “normalização” da vida das escolas. Este Decreto especifica tudo, desde a forma de convocar as eleições, aos prazos, à divisão interna das tarefas dos membros dos órgãos. Quanto às definições das competências dos órgãos, apresentamos de seguida os órgãos por este diploma definidos, e as competências que lhes estavam associadas.

2.3.1. Conselho Directivo

No que concerne às competências definidas por este órgão¹, o diploma estipula que “...competirá ao Conselho Directivo, pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídos aos cargos directivos, e que não sejam alterados pelo presente Decreto-Lei.”. No que se refere às competências do Presidente do Conselho Directivo, estas eram:

- I. Presidir às reuniões do Conselho Directivo e Conselho Pedagógico;
- II. Representar a escola;
- III. Decidir em todos os assuntos que lhe tivessem sido delegados pelo Conselho ou em situações de emergência em que não fosse possível ouvi-lo
- IV. Submeter à apreciação superior os assuntos que excedessem a competência do Conselho Directivo.

Deste conjunto de competência, pareceu-nos pertinente afirmar que, naquele tempo, por um lado, era ainda muito grande a indefinição dos poderes a concentrar na escola, e, por outro, urgia legislar no sentido de repor as condições mínimas de funcionamento das escolas, pois só assim se explica que tenha sido criado um órgão directivo, já previsto no Decreto-Lei n.º 735-A/74, composto por 3 ou 5 docentes, 2 alunos (quando se tratava de escolas secundárias) e um elemento do pessoal não-docente; tenham sido repescadas, para o Conselho Directivo, as funções previstas nos estatutos dos ensinos preparatório e secundário do Estado Novo e se tenham recuperado, para o Presidente do Conselho Directivo, as funções genéricas que competiam aos antigos reitores. Acrescentamos ainda, o carácter ambíguo deste diploma no que se refere á concentração das funções executivas nos docentes do Conselho Directivo ao mesmo tempo que se incluíam alunos e pessoal não-docente.

¹ As competências do Conselho Directivo foram redefinidas em 1977 através da Portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro

2.3.2. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico era composto pelo Presidente do Conselho Directivo, que presidia, por um professor de cada grupo eleito pelos seus pares, e por representantes dos alunos, um por cada ano de escolaridade. A criação deste órgão reflecte o carácter inovador do Decreto-Lei n.º 769-A/76, que incluía alunos, (em algumas escolas contava com a presença de 7 alunos, do 5.º ao 11.º ano), com capacidade de decisão.² Esta situação traduziu-se como é óbvio em confusão que se agravou, tendo as competências do Conselho Pedagógico sido alteradas em 1977 através da Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro. Este órgão com carácter deliberativo, que pela representação de grupos ou disciplina, tinha como principal incumbência exercer a orientação pedagógica da escola. Como é sabido, esta «orientação pedagógica» atribuída à escola, nunca foi concretizada plenamente, uma vez que este tipo de orientações ficou a cargo do poder central. Aliás, como afirma Barroso (1991), este decreto "não passou de uma «prótese democrática», numa administração burocrática" (p. 69).

Noutra perspectiva o Conselho Pedagógico tinha competências deliberativas de natureza pedagógica, no entanto, tais competências aparecem de uma forma difusa: *“ao Conselho Pedagógico incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação de alunos”*. Para levar a cabo tais competência, o Conselho Pedagógico apoiava-se nos docentes organizados em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina e especialidade e, ainda, de ano e de turma, competindo aqueles conselhos, estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas o ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhes sejam solicitadas pelos Conselhos Directivo ou Pedagógico. Tratou-se, assim, de uma forma dispersa de definir as competências do Conselho Pedagógico. Na prática o funcionamento das reuniões do Conselho Pedagógico eram como uma espécie de “arena” onde tudo servia para desencadear a discussão e as questões verdadeiramente pedagógicas ficavam na “gaveta”. Contudo, não queremos deixar de voltar a frisar o aspecto inovador. De seguida apresentamos um esquema que ilustra a composição do Conselho Pedagógico, e todo o processo eleitoral conducente à sua instalação.

² Só mais tarde, em 1989, se restringiu a participação dos alunos ao Ensino Secundário

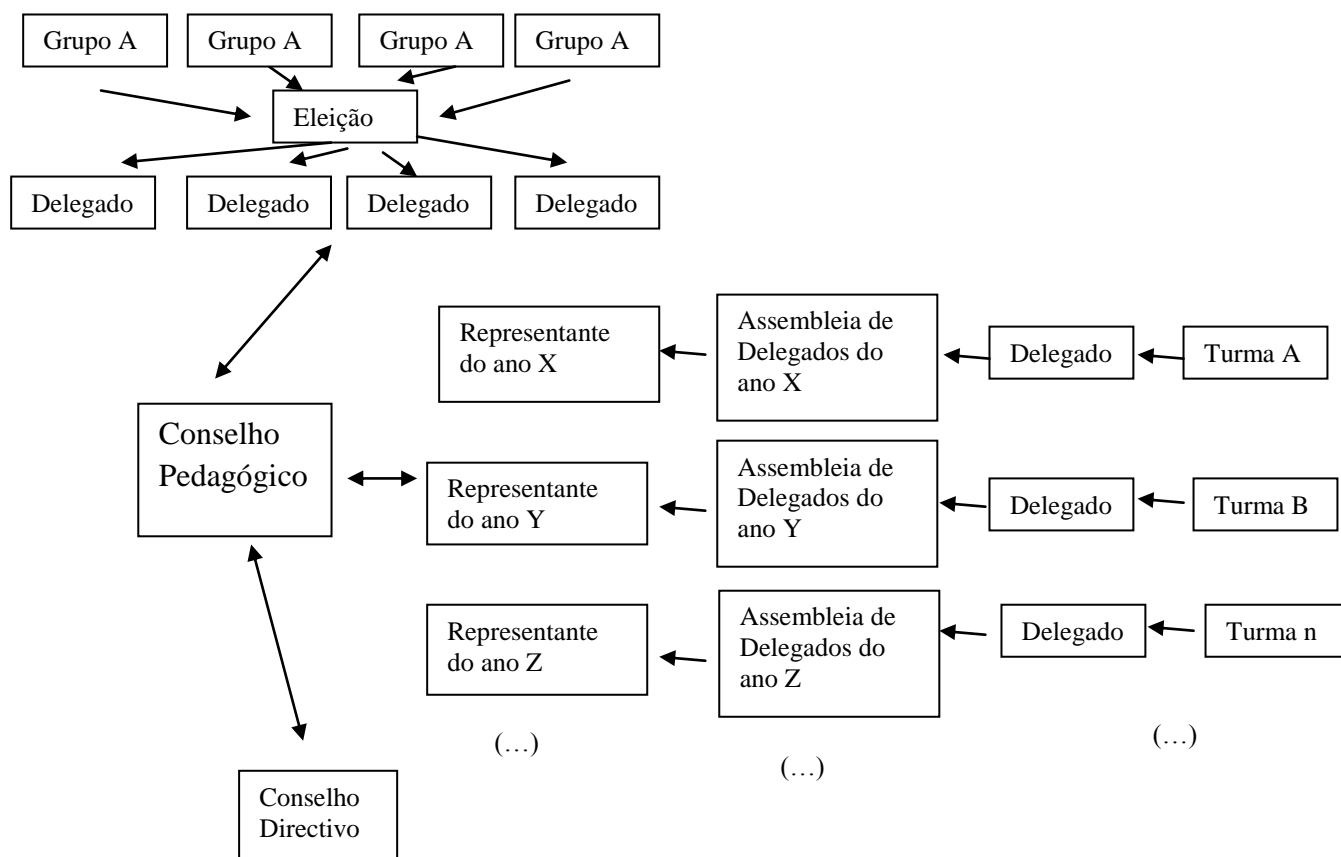


Figura 1 – Composição do Conselho Pedagógico segundo o Decreto-Lei n.º 769-A/76

2.3.3. Conselho Administrativo

Quanto a este órgão manteve a mesma composição e as mesmas competências definidas pelo Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro.

Em suma, vários são os autores que se referem a este diploma como recentralizador do poder, um retrocesso no caminho da autonomia. Licínio Lima (1998) refere-se-lhe como *Decreto da burocratização da democracia na Escola*. Num ajuste do Decreto à época verificámos:

- a) Os titulares dos órgãos emergentes após o saneamento dos reitores e directores estavam, normalmente mal preparados para as funções de direcção e gestão;
- b) A sede de participação levou muitas escolas à adopção de práticas sem qualquer fundamentação pedagógicas, traduzindo-se esta situação em resultados desastrosos;

c) As escolas atravessam um período anárquico;

Entendemos que a génese do Decreto-Lei 769-A/76 este associada a alguma desorganização da administração central, contudo havia necessidade de credibilizar o ensino. Segundo Sottomayor citado por Stoer (1986) “*À educação não tinha chedago ainda o 25 de Abril! Cabia ao Ministério da Educação a árdua tarefa de reconstruir um edifício em ruínas*”

Não obstante as evidentes insuficiências do Decreto verificou-se, na nossa opinião, alguma incapacidade das sucessivas administrações em promover a sua revisão, modernização e substituição, pois manteve-se em vigor durante mais de 20 anos.

2.4. Os Decretos-Lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98 em análise

Nesta secção pretendemos comparar a forma como cada uma dos diplomas em referência perspectiva os órgãos de administração e gestão e respectivas competências, estando para isso dividido em duas pequenas partes: a primeira procura nos objectivos definidos por cada um deles o enquadramento político-ideológico, os seus fins e desígnios, não só para a administração e gestão como para a instituição escolar e a própria educação; a segunda parte procura de uma forma objectiva e sintética caracterizar os órgãos de gestão e administração e as suas competências

Conteúdo Político-ideológico

É no preâmbulo que se explicitam, pelos menos em termos retóricos, os desígnios e grandes linhas que subjazem às mudanças introduzidas ou que se pretendem introduzir com o normativo-legal, segue-se uma análise conceptual de ambos os preâmbulos comparando os conceitos de maior carga político-ideológica.

Democraticidade

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|--|---|
| As referências à democraticidade do sistema surgem como a preocupação de garantir essas experiências de “15 anos”, sem a por em causa, mas a precisar de ser conciliada com a eficiência e estabilidade. | Pretende não somente garantir a gestão democrática da escola, como “ <i>o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização</i> ” |

Participação

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|--|--|
| Apela à participação da comunidade na vida escolar e da comunidade escolar através da representação no Conselho de Área Escolar e de Escola. | Introduz a noção de parceria e de sociedade civil, chamada a participar. Valoriza a participação dos diversos intervenientes no processo educativo e a partilha de responsabilidades |

Autonomia

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|---|--|
| Claramente não é uma preocupação deste normativo. A estabilidade e a eficiência da gestão e administração são a grande preocupação. | Trata-se de um conceito omnipresente. O próprio título do Decreto é claro: “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (...)”. Não está em causa somente a administração e a gestão, mas a autonomia do próprio estabelecimento de educação. Independentemente do juízo que se possa formular sobre os passos que no corpo do normativo permitam a concretização desse desígnio, sobre a adequação do meio ao objectivo, a sua formulação é clara e indiscutível. |

Descentralização

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|--|--|
| Breve referência à autonomia local, e à transferência de poderes de decisão para este nível de administração, mas reportando-a à estrutura da administração educacional. Não se vislumbram preocupações quanto à descentralização. | “ <i>A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos de uma nova organização da educação</i> ”, são as palavras com que se inicia o preâmbulo. A descentralização, a autonomia e a participação são referências permanentes. A descentralização surge não somente associada à educação como a própria noção de desenvolvimento e ordenamento de território. |

Estabilidade e Eficiência

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|---|---|
| “[...] conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”. “A estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo”(...) | Questão temporal ou político-ideológica, a única referência à <i>estabilidade</i> aparece aqui ligada à estabilidade do corpo docente. Quanto à <i>eficiência</i> , parece- |

| | |
|--|--|
| Encerra o preâmbulo, precisamente com mais uma referência à necessidade de conferir estabilidade aos órgãos de gestão. | nos que ela é suposta nas virtualidades do modelo, assente na autonomia, democraticidade e participação. |
|--|--|

A estabilidade e a eficiência está para o Dec.-Lei 172/91 assim como a autonomia está para o Dec.-Lei 115-A/98

Comunidade Escolar/ Comunidade Educativa

| Dec.-Lei 172/91 | Dec.-Lei 115-A/98 |
|---|---|
| Fala em objectivos educativos nacionais e sistema educativo, mas não refere directa e especificamente a questão do serviço público de educação ou tão pouco de igualdade de oportunidade. | O primeiro parágrafo começa precisamente com referências à <i>autonomia</i> , à <i>descentralização</i> , <i>democratização</i> , <i>igualdade de oportunidades e serviço público</i> . |

Competência dos Órgãos:

Conselho de Escola / Assembleia

| Conselho de Escola | Assembleia |
|---|--|
| <p>a) Eleger o respectivo presidente de entre os representantes dos docentes que o integram;</p> <p>b) Eleger o director executivo, destitui-los ou renovar o seu mandato;</p> <p>c) Aprovar o regulamento interno da escola;</p> <p>d) Aprovar o projecto educativo da escola;</p> <p>e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades da escola;</p> <p>f) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola;</p> <p>g) Definir os princípios que orientam as relações da escola, com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas nacionais ou estrangeiras;</p> <p>h) Definir os critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em acções de outra natureza, a que possa prestar colaboração;</p> <p>i) Estabelecer critérios de realização de actividades de apoio aos valores culturais locais;</p> | <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>c) Aprovar o regulamento interno da escola;</p> <p>d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;</p> <p>e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;</p> <p>f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;</p> <p>g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>h) Apreciar o relatório de contas de gerência;</p> <p>i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;</p> <p>j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>j)</i> Actuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola;</p> <p><i>l)</i> Aprovar normas e critérios de acção social, dentro dos limites fixados pela lei;</p> <p><i>m)</i> Determinar a aplicação de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar;</p> <p><i>n)</i> Apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do director executivo previstas na alínea b) do n.º 3 do artigo 17º;</p> <p><i>o)</i> Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.</p> | <p><i>l)</i> Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;</p> <p><i>m)</i> Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno</p> |
|---|--|

Da observação do quadro, é fácil perceber que as diferenças entre as competências definidas para cada um dos órgãos em análise, Conselho de Escolas e Assembleia, que consideramos órgãos similares, com base nos organogramas apresentados anteriormente, são poucas e estão intimamente relacionadas com as especificidades de cada um deles, em que se destaca a eleição do Director Executivo no Decreto-Lei. n.º 172/91. Esta é, a nosso ver, a diferença substancial. Enquanto o Decreto-Lei n.º 115-A/98 mantém a eleição directa pela comunidade educativa, do órgão executivo e permite que ele seja unipessoal ou colegial, dependendo do Regulamento Interno de cada escola ou agrupamento, o Decreto-Lei n.º 172/91 opta por uma eleição indirecta, por assim dizer, a realizar em sede de Conselho de Escola. A opção pelo órgão unipessoal e a sua eleição pelo Conselho de Escola tem subjacente a preocupação da estabilidade e eficiência, que assinalámos anteriormente em detrimento de uma democraticidade alargada que, ao invés, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 pretendeu manter. Naturalmente esta prerrogativa do Conselho de Escola conferia-lhe um poder e importância que a Assembleia veio a perder.

Ao nível do Plano de Actividades, do Orçamento e da Conta de Gerência, instrumentos fundamentais da gestão administrativo-financeira, os poderes do Conselho de Escola são, também mais alargados, na medida em que lhe competia a sua aprovação, ao passo que a Assembleia de Escola tem, unicamente, como competência, apreciar e definir linhas orientadoras, consoante se trate da Conta de Gerência e do Plano de Actividades.

Director Executivo / Director Executivo

Em termos de competências, propriamente ditas, enunciadas pelos normativos em análise, não encontramos diferenças assinaláveis entre as dos órgãos “Director Executivo” e “Conselho Executivo”. As diferenças remetem para as diferentes linguagens e conceptualizações usadas, por um lado e, por outro, para as diferentes competências dos restantes órgãos.

Se nos concentrarmos nas relações com o órgão “Conselho / Assembleia de Escola”, podemos notar que o Director Executivo reporta muito mais ao Conselho de Escola que o Conselho Executivo à Assembleia. De resto, é elucidativo que a primeira alínea do articulado legal determine que ao Director Executivo compete “*Executar e fazer executar as deliberações do Conselho de Escola*”. As seguintes, dizem também respeito ao Conselho de Escola e aos documentos e/ou instrumentos de gestão que o Director Executivo tem de submeter a aprovação do Conselho de Escola. No modelo de Direcção Executiva não encontramos nada de semelhante à primeira alínea das competências do Director Executivo. Como assinalamos, parece-nos óbvio que a Assembleia tem menos poder, a começar no facto de não ser ela a eleger a Direcção Executiva, como acontece com o Conselho de Escola em relação ao Director. Mas não só: nos casos de aprovação dos documentos “Orçamento”, “Plano de Actividades” e “Conta de Gerência”, as relações de poder e de dependência, implícitas ao processo, são substancialmente diferentes.

Retomando a questão da primeira alínea respeitante às competências do Director Executivo, fica pressuposto que, também a Direcção Executiva tenha de acatar as deliberações da Assembleia de Escola tomadas no âmbito das suas competências. Nos planos de gestão pedagógica somos da opinião que as diferenças se quedam pelo registo de linguagem e apenas são condicionadas pelo enquadramento geral de cada um dos normativos.

Conselho Pedagógico / Conselho Pedagógico

Este órgão mantém a mesma designação em ambos os normativos. Parece-nos óbvio que não se trata de uma mera questão de linguagem. Digamos que se trata de um órgão incontornável na própria designação.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 apresenta uma maior preocupação na definição das competências deste órgão. Assim, aparecem claramente definidas as competências na adopção de manuais escolares, os critérios na elaboração dos horários e no recrutamento de pessoal docente

e não docente, bem como a avaliação e a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo local. Em poucas palavras, diríamos que o Conselho Pedagógico no Decreto-Lei n.º 115-A/98, procura contrabalançar o menos peso da Assembleia de Escola relativamente ao Conselho de Escola. Esta correlação de forças está intimamente relacionada com os objectivos e desígnios de cada um dos normativos. Por este motivo, nos tenha parecido fundamental introduzir aquela primeira parte de análise político-ideológica de cada um deles. É aí que encontramos a razão pela qual o Conselho de Escola tem mais poder e influência que a Assembleia e o Conselho Pedagógico do Decreto-Lei n.º 115-A/98 tem mais competências do que o do Decreto-Lei n.º 172/91. Parece-nos claro que o peso dos docentes se acentuou com o Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Conselho Administrativo / Conselho Administrativo

Também este órgão manteve a mesma designação. Em ambos os normativos, este órgão persegue o mesmo objectivo: a gestão administrativa e financeira da escola, “*nos termos da legislação em vigor*”. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, nas competências que estabelece, é mais prolixo na sua enunciação, no tocante à matéria de projecto de orçamento, à elaboração do relatório de contas de gerência e ao zelo patrimonial.

Conclusão

Depois desta investida, que procurámos que fosse mais objectiva possível, sem juízos de valor e recorrendo, exclusivamente, ao conteúdo de cada um dos normativos, estamos em condições de, agora sim, procedermos a uma apreciação crítica.

Assim, afirmamos que o Decreto-Lei n.º 172/91 terá pretendido centrar o governo da escola na comunidade, criando um órgão plenamente representativo – Conselho de Escola – com poder para contratar um Director Executivo que fosse capaz de executar as políticas aprovadas. Este modelo, como já referimos anteriormente, foi experimentado num número muito reduzido de escolas. Contou, desde a sua apresentação, com uma posição veemente das organizações sindicais de professores, as quais o acusaram de ser o coveiro da “*gestão democrática*” da escola. Podemos ainda sublinhar, ainda que brevemente, que em termos comparativos os decretos-lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98, um inter-relacionamento dos dois modelos relativamente a alguns aspectos que, no nosso ponto de vista, continuaram do primeiro para o segundo.

Apesar do modelo de administração escolar estatuído no decreto-lei n.º 172/91 não ter sido generalizado, os seus princípios e algumas das recomendações resultantes da sua avaliação foram projectados no modelo criado (pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 5 de Maio). De facto, se compararmos os organogramas representados nas figuras 1 e 2 verificamos que são muito similares, contemplando algumas diferenças no que concerne às designações dos órgãos e às suas competências. O modelo publicado em 1998 manteve o órgão de direcção da escola, embora com outra designação, no qual têm assento representantes de diferentes sectores já anteriormente previstos no conselho de escola. De realçar que as competências desses órgãos os afastam significativamente de um verdadeiro órgão de direcção. Relativamente ao órgão de gestão manteve-se a possibilidade de ser exercida por um director, embora contemplando a alternativa de um órgão colegial. De salientar, contudo, que a designação/eleição dos órgãos de gestão propostos pelos dois decretos-lei seguem processos diferentes mas permanece a exigência de o director ou presidente do conselho executivo possuir formação especializada na área da administração escolar. Saliente-se também, que os dois modelos veiculam a responsabilização do órgão de gestão perante o órgão de direcção e perante a administração educativa. Todavia, todo o articulado dos dois diplomas elimina, ou pelo menos dilui, quase na totalidade a responsabilidades perante a direcção da escola. O conselho administrativo mantém a mesma estrutura e competências análogas, agindo com total independência relativamente aos outros órgãos, o que não é facilitador da construção da autonomia da escola.

Ao nível dos órgãos de gestão intermédia, é recomendável a mesma estrutura nos dois modelos (ex. departamentos), todavia o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a legislação suplementar proporciona maior autonomia à escola na constituição dos diferentes órgãos. Relativamente à gestão horária para actividades de complemento e extracurriculares, também se mantém a atribuição de um crédito horário adequado à especificidade da escola.

A autonomia por contratualização proposta pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação da experimentação do modelo do Decreto-Lei n.º 172/91, foi também retomada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 ao propor os contratos de autonomia, constituindo para nós a imagem de marca deste modelo.

Conjunturalmente a publicação dos dois decretos-lei também apresenta bastantes similitudes pois nenhum dos modelos foram resultado de uma mobilização social e pedagógica, à qual o Estado não poderia ter sido indiferente, mas, pelo contrário, foram impostos pelo Ministério, o que, porventura, os terá condenado ao fracasso.

CAPITULO III

O novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

“...com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008)

3.1. Nota introdutória

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Este Decreto-Lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral, o qual, foi alvo do presente estudo.

Depois de uma abordagem do anterior Modelo de Administração e Gestão Escolar consignado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, onde foram, entre outras questões, abordadas as relações de poder entre Conselho Executivo e Assembleia de Escola, procurámos centrar o nosso estudo no domínio da liderança assegurada pelo Conselho Geral, no âmbito das suas competências previstas no novo diploma, já referenciado. O objectivo passa por estudar a

problemática da liderança quanto aos diferentes graus de consensualidade e dissensualidade na tomada de decisões. Neste sentido torna-se importante perceber que tipo de liderança advém deste diploma e qual o seu contributo na direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Este novo modelo de administração e gestão escolar permite uma abertura das escolas às comunidades locais, que poderão participar na tomada de decisões da escola. É igualmente um objectivo identificar o seu contributo na elaboração/aprovação/acompanhamento da execução do Regulamento Interno, do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da escola e neste sentido procurar verificar a capacidade de inovação da escola.

3.2. O Modelo de Administração e Gestão Escolar e os seus princípios base

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a escola.

A gestão das escolas públicas em Portugal regia-se pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. De acordo com esta regulamentação, as escolas públicas tinham quatro Órgãos de Administração e Gestão: Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O novo modelo de administração escolar, consignado no Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, introduz alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objectivos definidos no programa do Governo. Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas

também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve. Este objectivo é concretizado, no presente Decreto-Lei, através da instituição de um órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Aeste órgão colegial de direcção - designado conselho geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares. Nos termos do presente Decreto-Lei, uma vez observadas algumas regras elementares (todos os interessados devem estar representados e os corpos representativos dos profissionais que exercem a sua actividade na escola não podem, em conjunto, deter a maioria dos lugares no conselho), os estabelecimentos de ensino determinam a composição deste órgão. Em segundo lugar, com este diploma, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objectivo concretiza-se no presente Decreto-Lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre

diminuído nas suas funções, entende -se que o director deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Finalmente, o presente Decreto-Lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas. Convém considerar que 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. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade. A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.

Os esforços para melhorar a liderança educativa constroem-se através de estudos científicos aplicados. Certo é que a liderança de escola é mais bem sucedida quando centrada no ensino e aprendizagem, e que isso é necessário mas não suficiente para uma melhoria de escola. Por isso, a liderança toma diversas formas em contextos diferentes.

O diploma orienta-se “...pelos princípios da igualdade, da participação e da *Transparência*” (art.º 3º, n.º1); “*A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente: a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas; b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática*

democráticos; c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino; d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (art.º 3º, n.º2). A autonomia, a administração e a gestão das escolas tem por base o “...princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado...” (artº 3º, n.º3). No quadro dos princípios referenciados acima, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se de acordo com os objectivos dispostos no art.º 4 do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Estes pressupostos do Decreto-Lei apontam para um modelo com abertura significativa para definição de políticas locais e que crie condições às escolas para construírem uma identidade própria e contextualizada à realidade local. Também convergente para esta perspectiva é o modo como no decreto-lei se define autonomia: “...é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”(art.º 8º, ponto 1).

Tendo em conta os princípios referenciados, o Decreto-Lei apresenta um modelo de administração escolar representado no organograma que se segue:

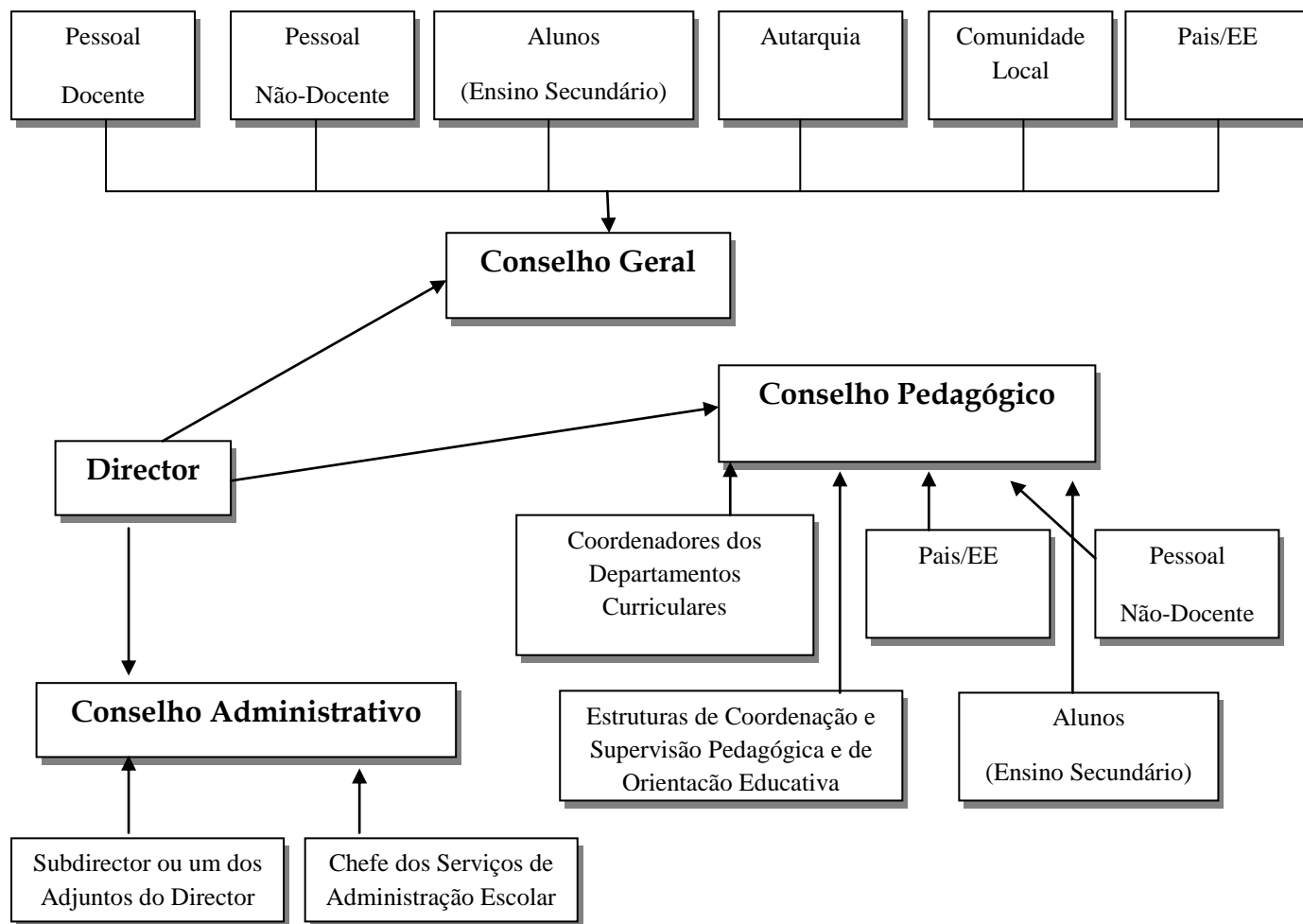


Figura 2 – Organograma do Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, definido pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril

O modelo propõe um órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa – Conselho Geral - tendo representantes dos diferentes sectores (com um máximo de 21 elementos e em número ímpar. O número de elementos é estabelecido nos termos do Regulamento Interno de cada escola) mas onde o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral. Na composição do Conselho Geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do Pessoal Docente e Não Docente, dos Pais e Encarregados de Educação, dos Alunos, do Município e da Comunidade Local. A participação dos alunos circunscreve-se ao Ensino Secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos estudantes que frequentem o Ensino Básico recorrente. Nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupada onde não haja

lugar à representação dos alunos, o regulamento interno pode prever a participação de representantes dos alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes. Além de representantes dos municípios, o Conselho Geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico. O director participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto. As competências deste Órgão serão por nós aprofundadas numa fase posterior deste trabalho.

Um outro Órgão de Administração e Gestão Escolar é o Director que é “...é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art.º 18.º). O Director é um Órgão unipessoal eleito pelo Conselho Geral, desenvolvendo-se, para tal, um procedimento concursal, prévio à eleição. Podem ser opositores ao procedimento concursal referido, docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. No acto de apresentação da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu *curriculum vitae*, e de um projecto de intervenção na escola, que depois serão analisados pelo Conselho Geral, que poderá constituir no seu seio uma comissão permanente, para o efeito. O Director é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos. O número de adjuntos do Director é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que lecciona. Compete ao Director submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico. Ouvido o Conselho Pedagógico, compete também ao Director:

“a) *Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:*

i) As alterações ao regulamento interno;

ii) Os planos anual e plurianual de actividades;

iii) O relatório anual de actividades;

iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;

b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) dos pareceres do conselho pedagógico. Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da

gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;*
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;*
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;*
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;*
- f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;*
- g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;*
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;*
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral*
- j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;*
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos.*

Compete ainda ao director:

- a) Representar a escola;*
- c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;*
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;*
- e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;*
- f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.*

O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal. O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores. Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector.” (art.º 20º)

Relativamente ao Conselho Pedagógico, “...é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico -didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (art.º 31º). A sua composição é definida nos termos do Regulamento Interno de cada escola não podendo

ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os princípios presentes no art.º 32º, ponto 1.

Ao Conselho Pedagógico compete:

- “a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;*
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;*
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;*
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;*
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;*
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;*
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;*
- h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;*
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;*
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;*
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;*
- m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;*
- n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.”* (art.º 33º)

O modelo apresenta ainda o Conselho Administrativo que é um órgão com poder deliberativo, cujas competências gerais são em matéria administrativo-financeira. Ora, é a este Órgão que compete aprovar (internamente) o projecto de orçamento, embora deva estar em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral, a elaboração do relatório de contas de gerência, a autorização para a realização de despesas e respectivo pagamento e zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola (art. 38º).

Pela análise do organograma (Figura 3) proposto por este Decreto-Lei verificou-se que os princípios definidos no preâmbulo têm expressão prática no sentido de reforçar a autonomia da escola, comparativamente ao Decreto-Lei n.º 172/91 e Decreto-Lei n.º 115-A/98. Por um lado,

no campo organizacional a escola não tem somente competência para estipular o número de elementos em cada órgão, como também usufruir dos contratos de autonomia (actualmente vertidos em lei, o que não aconteceu durante a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que foram somente mencionados e nunca regulamentados), celebrados entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. A associação entre a transferência de competência e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental. É a garantia da própria sustentabilidade da autonomia e do princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este é efectivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade. Contudo, verifica-se que enquanto o Conselho Administrativo tem competências deliberativas o Conselho Pedagógico não, contrariando a prevalência dos critérios pedagógicos sobre os administrativos e financeiros; o Conselho Geral tem mais competências de definir directrizes para a escola do que a Assembleia de Escola (em muitas situações deixa de “apreciar” para “aprovar” e “definir”) e está-lhe incumbida a competência de escolher o Director, contudo continua também a aprovar os documentos oriundos da direcção e com pareceres do conselho pedagógico e, será que este Órgão, à semelhança da Assembleia de Escola continua a ser um Órgão basicamente esvaziado onde se realiza uma “encenação participativa”? O Director é o órgão que na prática tem maior centralização de poder e, tal como no decreto-lei n.º 172/91 e Decreto-Lei 115-A/98 a ter que prestar mais responsabilidades aos órgãos centrais do que ao próprio Conselho Geral? Quanto a nós, são questões pertinentes, que tentaremos dar resposta na presente investigação, que foi levada a cabo numa Escola Secundária.

3.3. Conselho Geral – Órgão de Direcção Estratégica

Como já referimos anteriormente, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, foi instituído um Órgão de direcção estratégica com o objectivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, tornou-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo,

designadamente do pessoal docente mas também a efectiva capacidade de intervenção de todo os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve. No Conselho Geral têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. A este Órgão colegial de direcção - designado Conselho Geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia-se a este Órgão a capacidade de eleger e destituir o Director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares. Nos termos do presente Decreto-Lei, uma vez observadas algumas regras elementares (todos os interessados devem estar representados e os corpos representativos dos profissionais que exercem a sua actividade na escola não podem, em conjunto, deter a maioria dos lugares no conselho), os estabelecimentos de ensino determinam a composição deste Órgão.

De acordo com o art.º 11º, ponto 1, *“O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...”*, cabendo-lhe, ainda, aprovar todas as suas regras de funcionamento, e por conseguinte os instrumentos do exercício da autonomia deverão ser aprovados por um Órgão que deverá sempre pautar-se por objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência, em todas as suas medidas educativas.

De acordo com o disposto no artigo 13º do Dec.-Lei nº 75/2008 cabe ao Conselho Geral: Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros à excepção dos representantes dos alunos e o director, aprovar o Regulamento Interno, o Planos Anual e Plurianual de Actividades, as propostas de contratos de autonomia, o Projecto Educativo e acompanhar e avaliar a sua execução, apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do Plano Anual de Actividades, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo Director, das actividades no domínio da acção social escolar. Compete-lhe também aprovar o relatório de contas de gerência, apreciar os resultados do processo de auto-avaliação, pronunciar-se sobre os critérios de organização dos

horários, acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão, promover o relacionamento com a comunidade educativa e definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. Para desempenhar estas competências este Órgão de Direcção, Administração e Gestão estratégica pode “...requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.” (art.º 13º, ponto 3) e “...constituir no seu seio uma comissão permanente, na qual pode delegar as competências de acompanhamento da actividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias.” (artº 13º, ponto 4), reunindo ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director.

O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia das escolas, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto-lei como:

O Projecto Educativo é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;”(artº 9º - DL 75/2008). Ao Conselho Geral, como Órgão de direcção estratégica, cabe aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução (artº 13.º Dec.-Lei 75/2008), neste sentido pode contribuir em muito e de uma maneira eficaz e construtiva na orientação educativa da escola, nos princípios, nos valores, nas metas e nas estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. De um modo geral o Conselho Geral terá um contributo importante na construção deste instrumento de autonomia. O Regulamento Interno é “o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”, (Dec. Lei 75/2008), sendo da responsabilidade do Conselho Geral Transitório a sua elaboração e conseqüente aprovação. Os Planos anual e plurianual de actividades são “os documentos de planeamento, que definem, em

função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”, (Dec. Lei 75/2008), e o Orçamento é *“o documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”*, (Dec. Lei 75/2008). Também estes se constituem como instrumentos de autonomia de uma escola, tendo também, nesta área o Conselho Geral uma intervenção preponderante enquanto órgão de liderança.

São ainda instrumentos de autonomia dos estabelecimentos de ensino para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, sendo definidos no presente Decreto-Lei como: Relatório anual de actividades, o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização; a Conta de gerência, o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada; o Relatório de auto -avaliação o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo. O contrato de autonomia constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. É visível a função organizacional de liderança, estratégia, visão, planificação, avaliação institucional, operacionalização por parte do Conselho Geral numa escola, daí o relevo e a importância deste Órgão na gestão e liderança de uma escola.

As instituições escolares assumem, as suas responsabilidades relativamente a transformações sociais e culturais, relativas a um conjunto de acontecimentos e progressos, advindos não só da introdução de novos paradigmas produtivos, revoluções tecnológicas, exclusões sociais e barreiras éticas e morais. Perante todos estes desafios qual a responsabilidade das escolas, actualmente?

Qual o papel do Conselho Geral e as estratégias a adoptar com a finalidade de administrar e a gerir mais eficazmente as entidades educativas? A gestão escolar representa, para muitos estudiosos da área gestão, um sistema de administração e organização escolar (Sá, 2002). O Conselho Geral, no âmbito das suas competências e enquanto órgão de direcção, administração e gestão escola deve utilizar como estratégias: o planeamento, a organização, a direcção e controlo

dos serviços e funções essenciais ao processo educativo, designadamente o acompanhamento e avaliação do projecto de intervenção do Director eleito.

A organização e os processos de gestão assumem diferentes significados, de acordo com a concepção dos próprios objectivos educativos, no que se refere à sociedade e ao processo de formação dos alunos. Cada elemento que integra as equipas educativas deve assumir uma visão optimista da realidade educativa e acreditar que é possível implementar estratégias que favoreçam uma aquisição de qualidade mais rápida, no sentido a que os alunos aprendam mais e melhor. Esse esforço implica obrigatoriamente uma definição e revisão de prioridades, assim como uma identificação das principais dificuldades (Sá, 2002). Um Órgão de Direcção, Administração e Gestão Escolar deve estar permanentemente interessado em avaliar o resultado de cada actuação que pretenda desenvolver. Não existe apenas uma estratégia definida e eficaz para melhorar a qualidade do ensino. Mas a melhoria da gestão escolar e a definição de mecanismos de avaliação de resultados mais efectivos representa, uma responsabilidade essencial para o aumento dos níveis de rendimento escolar. As escolas enfrentam algumas dificuldades, ao nível das infra-estruturas deficientes, assim como das condições e estruturas sociais que servem de suporte ao sistema de ensino. Essas dificuldades podem ser contornadas através da utilização de processos e mecanismos de gestão. As estratégias de participação e intervenção representam instrumentos fundamentais, no sentido de assegurar uma gestão democrática da escola facilitando o envolvimento dos elementos que constituem a comunidade educativa no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar, sendo que também nesta temática e dada a composição do Conselho Geral, a sua função poderá passar por proporcionar um aumento significativo dos objectivos e metas a alcançar acerca da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

3.4. Relação de poderes nos Órgãos de Administração e Gestão Escolar

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelece quatro Órgãos de *Direcção, Administração e Gestão*: Conselho Geral, Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (Dec.-Lei 75/2008, art.º 10, n.º2), sendo que nesta secção iremos direccionar mais a nossa investigação para a análise das relações entre Conselho Geral e Director.

O Decreto-Lei citado refere que a “*O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa,...*” (art. 11º, ponto 1).

Quanto ao Director, que “...*é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.*” (art. 18º). Convém desde já realçar, que o Director é um órgão de direcção executiva, e como dirige pode tomar decisões, dentro do quadro da autonomia da escola, nas áreas da sua incumbência, e que são, de uma maneira geral, todas as áreas que a instituição escolar contempla.

Relativamente às competências do Conselho Geral, sendo este um Órgão direcção estratégica, está-lhe confiada a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Podemos considerar que existe alguma ambiguidade relativamente a uma outra competência, pois se por um lado é um Órgão que define as linhas orientadoras por outro não elabora o projecto educativo, limitando-se a aprová-lo e acompanhar e avaliar a sua execução. Além desta competência de aprovar e acompanhar o Projecto Educativo, o Conselho Geral aprova documentos elaborados maioritariamente pelo Director e Conselho Pedagógico e a emitir alguns pareceres que, de certa forma, poderão permitir adequar a escola à comunidade em que se insere. Assim, aprova o Regulamento Interno e o Plano Anual e Plurianual de Actividades e verifica a sua conformidade com o Projecto Educativo, aprecia os relatórios periódicos e aprova o final da execução do Plano Anual de Actividades, aprova o relatório de contas de gerência, aprecia os resultados do processo de avaliação interna da escola, aprova as propostas de contratos de autonomia, acompanha a acção dos demais órgãos de administração e gestão, promove o relacionamento com a comunidade educativa e define os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (art. 13º, ponto 1).

Porventura, estas competências permitem desenvolver alguma especificidade para a escola mas, como sabemos, o orçamento exige uma aprovação superior e é gerido, com relativa margem de autonomia, pelo Director, revelando-se as linhas orientadoras, por vezes, pouco importantes, servindo apenas para justificar o orçamento em algumas rubricas, e, do nosso ponto de vista, pouco eficazes pois um projecto de orçamento pode ser aprovado sem linhas orientadoras ou então com umas directrizes demasiado vagas. Além disso, mesmo que estejam definidas, elas podem não convergir para as opções e prioridades de quem aprova centralmente. Relativamente à ligação à comunidade, poderá desenvolver acções importantes por ter representantes dos diferentes sectores. Note-se que neste diploma as representatividades (Pais e

Encarregados de Educação, Município e Comunidade Local) no Conselho Geral são mais diversificadas e em maior número o que permite um maior enriquecimento no debate de assuntos da educação nos vários sectores sociais e os valorizar enquanto temas estruturantes da sociedade. Também é referido no art. 13º, ponto 3, que *“No desempenho das suas competências, o conselho geral tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.”* Contudo, como as reuniões são pouco frequentes³, este Órgão poderá definir linhas orientadoras para a escola e fazer balanços finais, mas no que concerne ao acompanhamento, poderá ser praticamente inexistente, e, se o houver, é feito essencialmente pelos professores que são aqueles actores que estão permanentemente na escola e em que todos os sectores reconhecem o poder de especialista.

Quanto ao Director, é a este Órgão que compete, ouvindo o Conselho Pedagógico, submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo, elaborar e submeter à aprovação as alterações ao Regulamento Interno, o Plano Anual e Plurianual de actividades, o relatório anual de actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia. Sendo o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Orçamento, os documentos estruturantes⁴ da escola, e os contratos de autonomia, elementos que constituem a possibilidade de aumentar e efectivar a autonomia da escola, permitindo criar condições para desenvolver, com o enquadramento do meio, a especificidade da escola, pode-se dizer que o Director tem a seu cargo toda a actividade da escola. Estando estes aspectos centrados neste Órgão, parece óbvio que o Conselho Geral ficará sempre numa posição inferior à do Director, não lhe reconhecendo os diferentes sectores poderes para definir as políticas da escola, contudo o Director, uma vez eleito pelo Conselho Geral, terá de lhe prestar contas. Compete ainda ao Director definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o orçamento, elaborar o plano de actividades, elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano de actividades, superintender a constituição de turmas, elaboração de horários, distribuição do serviço docente e não docente, nomeadamente a designação de cargos, planear e assegurar a execução das

³*“O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director.”* (art.º 17º, ponto 1)

⁴ São referidos no Dec.-Lei 75/2008 como instrumentos de autonomia (art.º 9º)

actividades no domínio da acção social escolar, gerir as instalações, os espaços, equipamentos e outros recursos, proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, tendo em conta os regimes de concursos, e estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades (Decreto-Lei n.º 75/2008, art. 20º).

Além disso, o Director tem ainda a competência de representar a escola, coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção, exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, proceder à avaliação do pessoal docente e não docente. Ora, este acréscimo de competências leva a que a escola seja identificada com o Director e não com o Presidente do Conselho Geral. De facto, como representa a escola no exterior, as diferentes instituições fazem mais a correspondência desta figura à escola que representa, do que com o Presidente do Conselho Geral ou qualquer outro dos seus elementos. O facto de o Director exercer o poder hierárquico sobre todos os elementos da comunidade escolar, incluindo os elementos docentes, não docentes e alunos que estão no Conselho Geral, é óbvio que todos estes actores lhe reconhecem mais poder, em especial o poder formal, que ao Presidente do Conselho Geral, sendo, por isso, muito mais valorizado na estrutura organizacional da escola.

Optámos por fazer uma transcrição quase textual das competências do Director para mostrar que todos os aspectos essenciais de uma escola passam por este órgão, o que parece “esvaziar” o papel do Conselho Geral e, mesmo dentro desta, o papel dos elementos não docentes, pois, legalmente, os critérios pedagógicos têm prevalência sobre quaisquer outros, destacando, desta forma, o poder de especialista dos docentes. Assim, dado o carácter relativo da escola e dado que o Director é o órgão com domínio de toda a informação (quer interna quer externa), tendo, por isso, mais poder cognitivo, acaba por ser este Órgão a tomar todas as decisões, sempre na dependência do consentimento e aprovação do Conselho Geral. Neste sentido, o Conselho Geral tem mais poderes e é mais interveniente e activo na escola do que a “antiga “ Assembleia de Escola. Mas, dado o “factor juvenil” deste diploma, a comunidade educativa em geral ainda associa os poderes e intervenção do Conselho Geral aos poderes da Assembleia, o que a nosso ver podem ser comparados, mas não iguados.

O Conselho Pedagógico “...é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (art.º 31º). É da competência deste órgão,

sem prejuízo das que lhe forem confiadas em Regulamento Interno, elaborar a proposta de Projecto Educativo, apresentar propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos planos anual e plurianual de actividades e emitir parecer sobre os respectivos projectos, emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos, propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas, definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar, adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares, propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação, promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural, definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários, definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável e proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações. (Decreto-Lei n.º75/2008, art.º 33º).

O Conselho Administrativo “...é o órgão deliberativo em matéria administrativo - financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.”(art.º 36º). É um órgão de Direcção, Administração e Gestão Escolar composto pelo Director, subdirector (ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito) e o Chefe dos Serviços de Administração Escolar, cujas competências se definem no artigo 38º: “a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; b) Elaborar o relatório de contas de gerência; c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira; d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial.”

A eficácia e a eficiência da organização escolar serão tanto maior quanto melhor se desencadear as relações entre os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar, tornando-se assim como um desafio imperativo. Para atingir essa finalidade prescrevem-se diversos programas, projectos, acções cuja direcção (órgãos de direcção, administração e gestão escolar) deve convergir para o fortalecimento dos ambientes de aprendizagem, bem como para a melhoria

da formação e a motivação dos professores, incluindo-se também, o fortalecimento da gestão das escolas. Donaldson (2001) refere que a liderança escolar eficaz procura a mobilização colectiva com base em finalidades morais, proporcionando um clima de abertura, confiança e comprometimento em torno de um trabalho conjunto e partilhado. Estes factos são corroborados por investigações recentes levadas a cabo por Leithwood e seus colaboradores (1999, 2000), onde é realçado que as lideranças eficazes promovem o desenvolvimento organizacional das escolas, obtendo e melhorando os seus recursos, criando estruturas facilitadoras de uma cultura de colaboração e o desenvolvimento profissional dos professores, para que estes se sintam comprometidos com a escola.

Partilhamos da opinião de que nos tempos que correm pretende-se que a escola se articule com o meio envolvente e que o processo de aprendizagem contemple uma constante inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou colectivas dos seus elementos ou comunidade que a rodeia. No que respeita às relações interpessoais dentro das organizações escolares, a burocracia profissional é, por vezes, uma configuração que privilegia o individualismo, disfarçado sob o signo da autonomia, ou como afirma Hargreaves (1998), *«Autonomia é a palavra delicada utilizada para mascarar a apreensão dos professores relativamente à sua avaliação e para a justificação à exclusão de observadores»*. A autonomia que é conferida aos profissionais não só serve como desculpa para os professores que resistem à mudança, como é por si só uma forma de evitar que os professores obtenham um feedback, por parte dos outros adultos de como está a decorrer todo o processo de ensino/aprendizagem (Hargreaves, 1998). Sendo assim, permitirá a escola como burocracia profissional, cumprir o seu papel, num contexto de mudança e inovação decorrentes de um processo de adaptação a uma nova realidade social e cultural?

Nesta perspectiva podemos encontrar algumas respostas às necessidades da escola actual, pois esta privilegia a inovação e a colaboração entre todos os indivíduos da organização, designadamente dos quatros Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar enquanto estruturas de liderança, em torno dos diferentes projectos existentes. Não querendo responder à questão de como deve a escola funcionar, se como burocracia profissional, interessa reflectir sobre o que dela se deve esperar nos tempos que correm e sobretudo, qual o papel dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar que deve garantir uma adaptação e inovação inerentes ao processo educativo. Neste sentido somos da opinião que estes devem trabalhar em parceria, como um todo, devidamente direccionados para os mesmos objectivos.

Numa concepção de escola moderna, adaptada à realidade do contexto em que cada instituição se insere e na qual há uma constante necessidade em se adaptar para melhor cumprir com as suas funções, poderemos pegar num termo apresentado por Argyris e Shön (1978) que é o de aprendizagem organizacional. Para estes autores, há aprendizagem organizacional quando a organização tenta corrigir os seus erros no confronto dos resultados esperados com a realidade. Sendo assim, os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Educacional actualmente devem assumir uma estrutura dinâmica que permita uma avaliação e posterior adaptação por forma a responder às exigências da sociedade moderna. Essa aprendizagem organizacional pode permitir uma mudança na forma dos professores e dos outros elementos da comunidade escolar agirem dentro da organização, mas depende ela também das atitudes dos diferentes intervenientes.

Neste contexto surge a cultura profissional da classe docente, que nos últimos anos tem sido objecto de estudo de muitos teóricos da educação, sendo cada vez mais consensual a ideia de que é necessária a criação de oportunidades para uma colegialidade reforçada capaz de gerar uma maior relação entre Órgãos e ao mesmo tempo, conduzir ao desenvolvimento das comunidades de ensino. (Sergiovanni, 2004). Contudo, os professores actualmente são pressionados a trabalhar em colaboração com os colegas (Little, 1990), o que como afirma Hargreaves (1998), levanta questões como os direitos do indivíduo e a protecção da individualidade face às pressões do grupo. Os professores que preferem planificar ou trabalhar grande parte do tempo sozinhos, correm o risco de ser ostracizados injustamente. Há ainda os casos em que os professores receiam o trabalho de equipa, pois preferem evitar o conflito uma vez que este é muitas vezes necessário para benefício da organização (Little, 1990) podendo-se mesmo dizer que os termos colaboração e consenso, geram inevitavelmente conflito (Achinstein, 2002).

Desta forma, Little afirma também que entre os professores deve haver formas de colegialidade que denomina de “fortes” e que são caracterizadas por quatro tipos de interacções: contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha de materiais e experiências e finalmente o que gera o termo colaboração, o trabalho de grupo. No fundo e pegando em algumas ideias de Jurgen Habermas é necessária uma interacção comunicativa, em que os professores busquem conjuntamente coordenar e justificar acções pedagógicas, a partir da troca de conhecimentos e enfoques, inerentes a cada disciplina, partilhando e planeando experiências integradas (Gonçalves, 1999).

Analisando a definição de organização dada por Morgan (1996) a escola deve funcionar como um sistema vivo que existe num ambiente mais amplo do qual depende em termos de

satisfação das suas várias necessidades e os seus profissionais devem funcionar como os órgãos que, em conjunto, trabalham para que a organização cumpra com os seus objectivos.

Em suma, uma organização que educa deve assentar nos seguintes pilares: a *racionalidade*, como a disposição lógica dos elementos da organização; a *flexibilidade*, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; a *permeabilidade* ou abertura em relação ao espaço exterior e a *colegialidade* para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração. (Santos, 1995 in Gairin, 2000).

Temos portanto de considerar que as organizações educativas são por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade (Santiago, 2000). E para que estas situações se desenrolem de uma forma exímia os Órgãos de Direcção, administração e Gestão Escolar devem liderar uma organização tendo por base relações sólidas de confiança, dedicação, trabalho cooperativo, planeamento estratégico ao nível dos Contratos de Autonomia. É assim, a nosso ver, que se procura uma escola de excelência, pois, *“Somos aquilo que fazemos consistentemente. Assim, a excelência não é um acto mas sim um hábito”* (Aristóteles).

3.5. Poderes do Conselho Geral e do Director

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, determina quatro Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar, dois dos quais – Conselho Geral e Director - que pelas suas composições/competências podem ser fundamentais na construção da autonomia da escola.

Já fizemos abordagem, nesta investigação, às competências do Conselho Geral e do Director e explicitámos algumas tensões entre os poderes destes dois órgãos, registando-se uma maior quantidade de poderes para o Director, bem como uma maior dependência deste ao Conselho Geral, tendo por base de comparação as relações de dependência Assembleia/Conselho Executivo (Decreto-Lei n.º 115-A/98). Contudo, sendo o Conselho Geral identificado como um Órgão de direcção estratégico, vamos analisar as suas competências à luz da autonomia.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, faz referência ao reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que

devem ser transferidas para as escolas. A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do Director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.

Todas as intenções do normativo apontam para uma escola verdadeiramente autónoma e onde tem um papel decisivo a comunidade que a integra. No mesmo Diploma surge que *“Convém considerar que 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. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.”*. Toda esta conjectura, veio criar condições para aumentar a capacidade de intervenção ao Director, instituindo-se um regime de avaliação e de prestação de contas. Ora, Órgão com representantes da comunidade educativa é o Conselho Geral pelo que seria congruente ser este órgão a tomar as grandes opções para a escola, procurando-se uma articulação conjunta e articulada entre toda a Comunidade e respectivos Órgãos. Com no actual contexto legal o Conselho Geral não tem intervenção na elaboração dos contratos de autonomia, limitando-se a aprovar as propostas oriundas do Director, depois de ouvido o Conselho Pedagógico. Também ao Conselho Geral deveria caber uma intervenção, mais dinâmica, na elaboração do Projecto Educativo da escola, devendo ser explicitado neste documento os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Dado que essa função está afectada Conselho Pedagógico, como é que os membros da comunidade podem tomar iniciativa para satisfazer a realidade sócio-cultural em que a escola se insere? Como parece óbvio, esta finalidade só será conseguida se a elaboração do projecto educativo for da exclusiva responsabilidade do Conselho Geral, desde que este órgão tenha o cuidado de não sobrepor qualquer outro critério aos de natureza pedagógica. Só neste contexto é que fará também sentido o Conselho Geral verificar a conformidade do Plano Anual de Actividades com o Projecto Educativo, o que faria parte do acompanhamento à concretização desse projecto. Como está definido no Decreto-Lei, dá a entender que o Conselho Geral só é o fiscal do desempenho da escola, pois verifica a conformidade do Plano Anual de Actividades com o Projecto Educativo e aprecia os relatórios de execução do Plano Anual de Actividades e de Avaliação Interna/Externa.

Todas as outras competências ou são meramente instrumentais (eleição do presidente, do Director) ou são pouco substantivas para o desempenho da escola (aprovar/apreciar documentos e propostas de Contratos de Autonomia, definir linhas orientadoras para o orçamento) por se revelarem com pouco conteúdo em termos de envolvimento da comunidade.. De salientar ainda alguma desvalorização do Conselho Geral, ou pelo menos do seu Presidente, no exterior da escola, à semelhança do que acontecia com o Presidente da Assembleia de Escola. De facto, a representação da escola, o estabelecimento de protocolos, parcerias e outros contratos não fazem parte das atribuições deste órgão. Esta situação é de alguma forma estranha pois não se pode promover a integração no meio se não se criam condições para que o Presidente do Conselho Geral, pelo menos, estabeleça contactos com o próprio meio. Se o objectivo do modelo consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008 é tornar gradualmente as escolas como verdadeiros *loci* de decisão onde, tendo em conta as directrizes nacionais, se definiam políticas educativas locais adequadas à realidade, parece óbvio que a direcção da escola tinha que estar centrada na própria escola e, neste caso, tendo em conta os princípios orientadores definidos no próprio modelo que visam a democraticidade e participação de diferentes intervenientes, que o órgão mais apropriado para exercer essa direcção é de facto o Conselho Geral. Importa realçar, quanto a nós, os demasiados poderes confiados ao Director, ou seja, o Decreto-Lei n.º 75/2008, por um lado, cria mecanismos de fortalecimento e criação de poderes a este Órgão Colegial – Conselho Geral - e, por outro, esvazia tais intenções, com a regulamentação normativa e regulamentar superveniente

A lógica com que criado Conselho Geral pode não ter sido ocasional, pois transferir poderes para um órgão unipessoal – Director - é mais fácil e menos perigoso pois o Ministério nunca deixa de ter controlo sobre esse órgão. Se o acréscimo de competências se registasse mais para o Conselho Geral, este órgão que não estão na dependência do Ministério, podia constituir um risco de poder vir a tomar decisões não convergentes para as pretensões do Ministério e, se estas assumissem um carácter irreversível, o Ministério poderia perder o controlo directo sobre determinadas comunidades educativas, sendo que dificilmente haveria força política que resistisse a uma nova centralização de poderes.

No que concerne à possibilidade de transferência de competências, o regime jurídico aprovado pelo presente Diploma mantém o princípio da contratualização da Autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos. A correlação entre a transferência de competências e a Avaliação Externa da capacidade da Escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental. Assim, o modelo do Decreto-Lei n.º 75/2008 apresenta um organograma da

Administração Escolar suficientemente aberto ao fortalecimento da autonomia, mas o facto dos agentes educacionais ainda estarem “presos” ao antigo Diploma de Administração e Gestão afunila significativamente essa abertura. Por outro lado, a atribuição de competências de pseudo-direcção limitadas pode gerar nos actores alguma satisfação por poderem participar nas decisões da escola (dentro dos limites da lei), o que poderá ser mais acentuado nos elementos exterior à escola. Isso pode inibi-los de procurar alcançar mais poderes, pois, como diz M. Sarmiento (1993: 10), “*a concessão de poderes de direcção concreta, sem atribuição de poderes de definição genérica*” em qualquer dos âmbitos da autonomia (política, administrativa, financeira, científica e pedagógica) “constitui um factor inibidor do seu exercício pleno”. Além disso, o Conselho Geral não tem forma de negociar mais poderes pois a sua participação nos Contratos de Autonomia é praticamente nula.

Contudo, também partilhamos da opinião que dentro de uma lógica de prestação de contas e pelas competências que são atribuídas ao Conselho Geral e com algum “amadurecimento” do Diploma pode ser alcançada a tão falada autonomia através da celebração dos contratos de autonomia, sendo que o primeiro passo para a verdadeira Autonomia Escolar tem de partir da Escola. Para tal, deverão ser estabelecidos compromissos e deveres mútuos (Escola e Direcção Regional de Educação) nele acordados e consagrados. Este contrato assume-se como um instrumento de gestão privilegiando no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do Serviço Público que lhes está confiado. As competências decorrentes da celebração de um Contrato de Autonomia, sujeitas à aprovação da respectiva Direcção Regional de Educação, dependerão dos objectivos e condições específicas de cada escola. A Autonomia Escolar poderá abranger as seguintes áreas: organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; acção social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. Os Contratos de Autonomia têm de ser uma realidade e começarem a passar do plano das acções, demarcando-se do plano das intenções. Para tal, os diferentes actores têm de criar condições conducentes a uma maior descentralização e aqui o Conselho Geral pode contribuir de uma forma incisiva dada a sua heterogeneidade de membros que o constituem, o que enriquece a discussão e a definição das linhas orientadoras de acção.

3.6. Autonomia de Escola

“A autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos.” (Pinto, 1998, p. 17).

Etimologicamente, autonomia relaciona-se com a *“capacidade e a possibilidade das pessoas e das organizações se darem as próprias normas de acção”* (Alves, 1999:19). Para Paraskeva et al (1998: 116/7), a autonomia é *“A capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de se resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.”* Macedo (1991) declara que a autonomia pressupõe auto-organização, *“Ao auto-organizarem-se isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo.”* (p. 131). Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. *“Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia.”* (p. 132). Para esta autora, a essência da autonomia da escola passa pela capacidade de efectuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade. Reflectindo sobre o conceito de autonomia de escola, Barroso (1995) observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão *“a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.”*. Esta perspectiva pressupõe o afastamento de concepções estruturo-funcionalistas ou deterministas da escola. A autonomia da escola pressupõe, assim, uma concepção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos actores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo os diversos actores que interagem na

escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras. Canário (1996) afirma, também, a necessidade de articular os conceitos de sistema e actor na abordagem da organização escolar, sendo os referidos conceitos contingentes um ao outro. Esta contingência combina os efeitos de constrangimento que se prendem com o funcionamento colectivo e global deste sistema humano, a autonomia dos actores (apesar de relativa), e a maneira particular como estes diversos factores se combinam nos contextos particulares. Desta forma, o autor considera: *“É com base nesta relação entre, por um lado, os constrangimentos sistémicos e, por outro, os comportamentos estratégicos dos actores, que se torna possível encarar as escolas como refractárias a previsões deterministas, sem que isso as transforme em realidades incompreensíveis.”* A Unidade de Acompanhamento do Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas do Ministério da Educação dá a seguinte definição de autonomia: *“capacidade da escola ou do agrupamento de escolas para, no contexto do sistema de ensino e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, tomar decisões no que se refere ao estabelecimento de prioridades e objectivos de intervenção; à articulação com os parceiros locais; à criação de contextos educativos estimulantes e de bem estar, à identificação de alternativas educacionais”*. O grau de autonomia que cada escola pode alcançar, depende da sua capacidade em maximizar a sua acção em função das balizas impostas pela Administração Central. Um dos domínios em que a margem de manobra é mais estreita é o da flexibilização do currículo em função dos programas nacionais.

Vimos algumas definições de autonomia, contudo parece-nos pertinente “viajar ao passado” e “procurar a origem da autonomia”, para que de certa forma possamos perceber as lógicas de acção que advêm do actual modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, o Decreto-Lei N.º 75/2008, no capítulo da autonomia escolar.

O processo de “autonomia” desenvolveu-se no nosso país após a queda do regime em Abril de 1974, quando os seus reflexos incidem na política educativa nacional essencialmente ao longo da segunda metade da década dos anos oitenta. Assim sendo, surgem no Estado “centralizado” processos de desconcentração administrativa, que por vezes são confundidos com medidas de carácter descentralizador. Neste sentido, verificou-se que Portugal acompanhou a tendência para aplicar algumas políticas educativas, que emergem nas reformas da administração educacional nos anos 80 em alguns países europeus. Por sua vez, o sistema educativo português é marcado por uma profunda necessidade de mudança, em que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é considerada o ponto central deste processo. É também a partir desta lei que emerge a ligação da escola à comunidade educativa, o novo paradigma de administração e gestão

das escolas e a reforma curricular (Formosinho, et al., 2000), deste modo, concretizam-se medidas tendentes a descentralizar decisões que favorecem a emergência de parceiros fortes e autónomos a nível local (Canário, 1998). É, de facto, a publicação da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro e posteriormente o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, os normativos que primeiro deram conta de um moroso processo que visaria dotar as instituições escolares de maior grau de emancipação e que se assumiram como um instrumento que viria a permitir configurar o preâmbulo da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas, que por nós foi analisado anteriormente.

Em Maio de 1997, chega às escolas um documento, que “se transformou”, posteriormente, do Despacho Normativo n.º27/97, de 2 de Junho. Neste documento podemos encontrar os pressupostos legais que fundamentavam a preocupação em reequacionar uma escola diferente, concebida como uma unidade estratégica de mudança, portanto uma organização demonstrativa de uma maior capacidade de organização interna, cuja concepção, como centro privilegiado de toda a acção educativa, foi sendo promovida à luz de uma progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regionais e locais, como condição de modernização e renovação. Tal despacho visa, *“dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinós básico e secundário de maiores graus de autonomia”*, o que lhe vai implicar, inevitavelmente, a assunção de novas responsabilidades, corroborando o pressuposto de que a liberdade educativa se consolida quando a escola possui conhecimento dos interesses e das expectativas daqueles a quem serve e organiza e se organiza nos seus processos internos, por forma a poder responder-lhes o mais adequadamente possível (Paiva Rocha, 1999). O referido Despacho assume-se como um instrumento que permite configurar e respeitar as escolas como entidades dotadas de especialidade própria. Este normativo permite que as escolas ensaiem um modelo organizacional, a partir do qual vá sendo assegurado o aparecimento de condições de base para a construção de uma escola diferente, com directrizes solidificadas pela autonomia. Pretendia-se que este regime desenvolvesse as já visíveis dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis, reforçasse e potenciase as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, como estratégia orientada para a melhoria da educação, e respeite a especificidade de cada escola e do seu projecto. Neste quadro, *«a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização»* e como *«um meio de esta realizar em melhores condições as suas finalidades»* em benefício das aprendizagens dos alunos. Em conformidade com tal, o documento verte que o reforço da autonomia das escolas deve pressupor a construção da sua própria identidade, para tal, devem proceder as reformulações e/ou alterações dos

documentos estruturantes, como Projecto Educativo e Regulamentos Internos, definindo as prioridades de acção educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se ajustem à realidade local e concreta de cada escola.

Também ao nível do currículo surgem sinais de descentralização com o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho, que se iniciou a mudança curricular oficial, procurando que os estabelecimentos de ensino se envolvessem na identificação dos seus problemas e tivessem mais autonomia na gestão do currículo. Como salienta Pacheco (2003:52), “*a revisão curricular responde a uma vontade política, nascida no plano intermédio da administração, com a intenção de colocar a escola no centro do debate*”. De facto, pretendia-se que a escola passasse de um mero local de implementação do currículo, para um local de construção do mesmo, onde os professores o gerissem de acordo com as necessidades, problemas e peculiaridades de cada contexto.

Este processo culmina com o aparecimento do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, posteriormente alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que define o Regime de Autonomia e Administração e Gestão das Escolas apoiado numa matriz de responsabilização local. Este diploma, do ponto de vista legal, termina com mais de duas décadas de *gestão democrática das escolas*, dá possibilidades de *entrada* de outros actores, para além dos docentes, na definição da política da escola e estabelece a gradualidade do processo de autonomia, através da implementação de contratos entre as escolas e a Administração Central, ou seja, a autonomia das escolas e a descentralização de poderes aparecem como fulcrais para uma nova organização da educação, com vista à sua democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação. Segundo Jorge Lemos e Teodolinda Silveira (2000, p.10), “*a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade de educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa*”. A evolução normativa até esta data, que culminava no referido Decreto, era indicador de um acréscimo da autonomia atribuída às escolas, cujo objectivo era encontrar soluções organizativas adequadas às especificidades de cada escola, que conduzissem ao desenvolvimento intrínseco de estratégias educativas. Desta autonomia esperava-se uma nova atitude da administração central que não deveria aligeirar as suas responsabilidades, mas antes reconhecer que, mediante certas condições, as escolas têm capacidade para gerir os seus recursos educativos e constituir parcerias sócio-educativas com o meio, de forma consistente com o seu projecto educativo, mas verificou-se que “*a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo «Regime de Autonomia e Administração das Escolas» não parece ter produzido um*

efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola ” (Afonso & Viseu, 2001a: 76). Embora se proclame a autonomia das escolas, elas têm vindo a ser controladas externamente através de mudanças impostas e de uma sobrecarga burocrática, que promovem a sua dependência (Fullan, 1998). Por outras palavras, apesar de se proclamar a autonomia das escolas, a verdade é que a administração central não deixou de controlar aquilo que lá se passa.

Os sucessivos movimentos de reforma têm enfatizado a ideia de que a qualidade e eficácia de uma instituição educativa “*são fruto de uma mudança cultural na gestão das escolas e não impostas pela força coerciva dos normativos*” (Revez, 2004: 96). Torna-se, então, importante reforçar a autonomia, a participação, a descentralização, a desburocratização, levando todos os elementos da comunidade educativa a envolver-se no processo educativo, num reforço da democratização da escola. Como já foi referido o Decreto -Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer o regime de autonomia e gestão das escolas com vista a dar efectiva execução àqueles objectivos e define a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. A 26 de Setembro de 2007 é publicada a Portaria n.º 1260 que vem definir as directrizes dos contratos de autonomia, bem como a matriz que lhes está subjacente.

No ano seguinte, é publicado o actual Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que no seu art.º 8, ponto 1, refere que a autonomia “*é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos*”, e esta depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa. O cerne da questão reside na seguinte questão: que mudanças advêm deste diploma no exercício da autonomia por parte das escolas?

Na nossa investigação, constitui-se como um dos objectivos estudar/analisar a autonomia escolar com a publicação do referido diploma que rege o funcionamento actual dos estabelecimentos de ensino. No capítulo seguinte apresentamos um estudo por nós levado a cabo numa escola secundária. Pelo exposto, uma das problemáticas iniciais da investigação era saber,

no âmbito da autonomia, se o novo e actual modelo de direcção, administração e gestão escolar vem reforçado a autonomia das escolas. Partilhamos da opinião de que uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que define as normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental. O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino. Além disso também têm de haver por parte dos diversos actores *empowerment*, não só sob o ponto de vista organizacional mas também pedagógico para procurarem e assumirem a autonomia, através dos instrumentos que dispõem.

O conceito de autonomia aparece relacionado com os processos de tomada de decisão individual e colectiva, com a eficácia da organização escolar e o sucesso dos seus alunos e professores. A liderança e a gestão curricular aparecem, assim, interligadas e, tal como defende Costa (1996), o movimento das escolas eficazes associa-se a uma cultura de escola onde a liderança ganha um papel preponderante no desenvolvimento do projecto que enforma e informa a acção educativa. Os estudos feitos acerca da evolução normativa portuguesa permite-nos constatar que a qualidade e o sucesso educativo provêm muito menos das imposições legais, generalistas e uniformes ao nível macro, do que cada uma das micro unidades de produção educativa que o constituem.

A escola do futuro é percebida como uma organização social viva, que pensa e tenta encontrar as melhores e mais adequadas soluções para obter os melhores resultados, tendo como objectivo primordial, a sua realidade. Como tal, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, o Decreto-Lei n.º 126/97, de 2 de Junho, o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, a Portaria 1260/2007 de 26 de Setembro e o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, abrem e fundamentam a autonomia e a capacidade de tomar iniciativas que devem ser vistas como uma nova exigência e um novo desafio. As escolas, baseadas nos instrumentos de

autonomia definidos no art.º 9º, do Decreto-Lei n.º 75/2008 e numa prática legal de autonomia, devem recorrer a processos de análise e auscultação interna como meios de produção de um conjunto informativo sobre necessidades intrínsecas, especificamente datadas e detectadas, susceptíveis de fundamentar práticas individuais e colectivas de inovação e mudança, de acordo com a especificidade e singularidade requeridas pela situação e aplicadas pelos actores sociais em contexto.

A autonomia de escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência.

A construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os actores que interagem entre si. A nova concepção das organizações implica a ‘recuperação’ da importância dos actores. Não se trata de uma concepção de racionalidade ilimitada, mas sim de uma concepção onde actores e sistema se condicionam mutuamente: se os actores são constringidos pelas regras do sistema, eles contribuem também para a transformação e alteração dessas mesmas regras. Torna-se, pois, necessário conceptualizar a escola com esta dinâmica de interacção entre os diversos actores, na perspectiva da sociologia da acção organizada (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). Segundo Barroso, a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Se este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, no entanto a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade. Assim, a concepção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “*a transferência para a escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes.*” (Barroso, 1996c, p. 19). Trata-se, pois, de uma mudança de percepção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação (Canário, 1992).

II

Investigação Empírica

CAPITULO IV

Metodologia do Estudo Empírico

“Nada é mais difícil e, portanto, tão precioso, do que ser capaz de decidir”

Napoleão Bonaparte

4.1. Síntese da investigação

Na primeira parte desta investigação efectuámos a pesquisa no sentido da aplicação prática das abordagens reflexivas que realizámos, tendo optado por aquela que julgámos ser a mais adequada para o nosso estudo, uma abordagem qualitativa com características e princípios frequentemente associados ao estudo de caso. A revisão da bibliografia por nós levada a cabo incidiu sobre a liderança em contexto escolar e sobre os poderes organizacionais, onde referimos, de um modo geral, os poderes dos actores educativos, focalizando particularmente a atenção em dois órgãos de administração escolar – Conselho Geral e Director – procurando estabelecer algumas relações entre os poderes, bem como na liderança por parte do Conselho Geral. Procurámos ainda fazer algumas inferências sobre os contributos/não contributos do modelo de administração regulamentado pelo decreto-lei n.º 75/2008 na construção da autonomia da escola.

Nesta segunda parte vamos ouvir os actores educativos por forma a conhecer a implementação do novo modelo de direcção, administração e gestão escolar no contexto concreto de uma escola e procurar caracterizar a liderança exercida pelo Conselho Geral. A vivência dos actores vai-nos trazer contributos importantes para, mais convictamente, reafirmar algumas conjecturas que fomos fazendo ao longo da investigação. Contudo estamos abertos a reanalisar as nossas posições se a opinião dos actores for divergente da nossa convicção. Qualquer que seja a situação que vamos encontrar, a vivência da implementação de um modelo

de administração escolar pelos diversos actores educativos⁵ – professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarquia e outros – vai com certeza contribuir para apontar “soluções” para o nosso problema de partida desta investigação, e que, recordemos, é: *“De que modo os diferentes actores que constituem o Conselho Geral percebem a liderança escolar, designadamente a sua liderança e de que modo o reforço da participação das famílias e comunidade local na direcção estratégica das escolas, contribuí para o desenvolvimento do clima e cultura de escola e para a melhoria do sucesso dos alunos?”*

A escolha da metodologia mais apropriada é uma das decisões mais importantes, mas ao mesmo tempo mais difíceis, que ao investigador cabe tomar. Essa decisão, sendo crítica para todas as ciências, é-o com especial agudeza para as ciências humanas e sociais e, no domínio destas, para as ciências da educação — muito devido à complexidade típica e endémica do fenómeno educativo (Riba, 1992). Considerando a temática e os objectivos da investigação que nos propusemos realizar, interessa não tanto obter resultados ou produtos quantitativos acerca da liderança do Conselho Geral mas conhecer e analisar qualitativamente o processo, bem como verificar em que medida o desempenho das competências por parte deste órgão podem contribuir para a eficiência organizacional das escolas.

A recolha de dados que iremos realizar vai ser um importante conjunto de informação que nos permitirá, conjuntamente com a investigação sócio-política e teórica realizada anteriormente, confirmar ou infirmar as hipóteses por nós formuladas quando partimos para esta investigação.

Numa fase posterior iremos proceder à análise e interpretação dos dados e tecer as reflexões/conclusões com base nos dados recolhidos. Estas são relativas ao universo escolar onde foram recolhidos os dados, pois cada comunidade educativa tem características próprias que a diferenciam de qualquer outra. Todavia, não deixam de ser importantes para qualquer organização educativa, quanto mais não seja para ser mais um elemento a ter em conta em reflexão interna de qualquer instituição educativa.

⁵ Os actores entrevistados fazem parte do Conselho Geral

4.2. Objectivos do estudo

Na linha de pensamento de Pacheco (1995), *“toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”* Ora, sendo a selecção do problema, segundo Tuckman (2000), uma das fases mais difíceis de um processo de investigação e não havendo receitas para o definir, o importante é que este contenha na sua enunciação as características de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy et al, 1992). Deste modo, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca, mas também realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação, e pertinente para o contexto do estudo em que se insere. Pela análise teórica e conceptual realizada em torno das lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão: De que modo os diferentes actores (Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação, Pessoal não docente, comunidade local) percebem a liderança escolar, exercida pelo Conselho Geral, no processo de desenvolvimento das suas competências e os seus efeitos na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos e no relacionamento com as famílias e com a comunidade?

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan et al, 1994). Posto isto, não serão formuladas hipóteses mas sim objectivos norteadores do estudo e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de completar com novos objectivos emergentes da investigação. Neste sentido, no seguimento da pergunta de partida atrás enunciada, destacam-se os seguintes objectivos:

- Compreender o modo como os diferentes actores vêm esta escola após a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008;
- Identificar quais os actores (Director ou Presidente do Conselho Geral) e órgãos que detêm mais poder e mais importância ao nível da escola e da comunidade educativa;
- Conhecer as percepções dos diferentes actores face às competências do Conselho Geral e avaliar a importância da promoção do relacionamento com a comunidade educativa por parte deste órgão;

- Identificar as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral;
- Interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais.
- Analisar a questão da autonomia na transição do Dec. Lei 115-A/98 para o Dec. Lei n.º75/2008 e identificar que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008.

4.3. Natureza do estudo

Com este estudo pretendemos descrever, compreender e caracterizar a liderança protagonizada pelo Conselho Geral de uma escola secundária e a sua influência no processo de direcção, administração e gestão escolar, na cultura e clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e na comunidade.

Como salienta Pacheco (1995:9), uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por *“uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”*. Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo (Pacheco, 1995).

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, centrado na análise do caso específico de uma escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível, com a intenção de descrever a realidade para a tornar inteligível, *“numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade”* (Abarello et al, 1997:117). Na linha de pensamento de Bisquerra (1989) e Fox (1987), a investigação descritiva tem como objectivo descrever determinado fenómeno, ou seja, *“descrever o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento”* (Best, 1981:31).

Embora os limites temporais para a realização deste projecto não nos permitam analisar de uma forma mais completa e aprofundada a realidade, utilizando a triangulação de instrumentos de recolha de dados (nomeadamente com a observação e com dados de carácter

quantitativo), recorreremos à metodologia qualitativa com aproximação ao estudo de caso para estudarmos a particularidade do caso específico de uma escola

Este método tem sido muito utilizado nas Ciências Sociais e aplicado para o estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização, uma instituição, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou uma dinâmica social. Vários autores têm-se debruçado sobre este método, entre os quais, Gomm et al (2000), Yin (1994) e Stake (1995, 2003) e, mais concretamente no campo da educação, Stenhouse (1988) e Bassey (1999).

Apesar de se poderem vir a verificar semelhanças com outros casos e situações, o estudo de caso pretende analisar e compreender aquilo que ele tem de único, particular e singular. Embora o investigador não possa compreender determinado caso sem que conheça outros, quando estuda uma realidade específica, concentra-se nela e tenta perceber a sua complexidade (Stake, 2003). Stake (2003) distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e colectivo. No primeiro, o investigador interessa-se pelo estudo do seu caso em particular, não se preocupando com as suas semelhanças com outros casos. O objectivo não é construir ou provar teorias mas sim compreender aquele caso específico. No estudo de caso instrumental, o investigador interessa-se por compreender determinado fenómeno, ou seja, tem um interesse externo e o caso serve de pretexto para o estudar. Por fim, no estudo de caso colectivo, numa perspectiva multicase, o investigador tem ainda menos interesse por um determinado caso, pretendendo antes estudar um número significativo de situações que lhe permita analisar e compreender um determinado fenómeno, população ou teoria (Stake, 2003). Outros investigadores propuseram outros tipos de estudo de caso, como White (1992), Lincoln et al (1985) e Ragin (1992).

O nosso estudo insere-se num caso instrumental, uma vez que, apesar nos debruçarmos em profundidade sobre um caso, o nosso interesse não é compreendê-lo em particular, mas sim contribuir para o estudo dos fenómenos de liderança no novo órgão de direcção, administração e gestão escolar criado pelo Dec.-Lei n.º 75/2008.

Como refere Flores (2003:395): *“O desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados “paradigmas de investigação” oferecem. Por outras palavras, para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos para a recolha e análise dos dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes.”*

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar com profundidade e com detalhe a realidade de uma escola (Patton, 1990) fizeram com que este estudo privilegiasse a metodologia qualitativa. Esta abordagem, que segundo Bryman (1988:46), é “*a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados*”, permitiu-nos compreender a realidade em estudo, como já dissemos, numa aproximação ao estudo de caso.

Nesta óptica, optámos por uma metodologia qualitativa, procurando “*investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo*” (Coutinho, 2005:89). Sendo a realidade humana, social e organizacional complexa e baseada em interrelações, a sua análise tem que ter em conta estes factores e o contexto social de cada situação. Por conseguinte, parece-nos que o modelo qualitativo, baseado no idealismo de Kant e seus sucessores, dentro do paradigma fenomenológico, se adapta melhor à natureza do problema de investigação em causa, uma vez que tem como principal objectivo compreender o significado e o sentido das situações e experiências (Bogdan et al, 1994), com um *design* de investigação flexível, com ênfase no processo (Bryman, 1988; Murphy, 1998; Bryman, 2001; Flores, 2003).

Desta forma, será feita uma abordagem intuitiva e exploratória (Van der Maren, 1987), numa perspectiva emergente (Patton, 1990), onde se procura descobrir e não fazer prova, uma vez que, à luz das abordagens qualitativas, “*a melhor porta de entrada para as realidades humanas e para o estudo das práticas sociais são, portanto, as interpretações e as justificações dos actores sobre essas mesmas práticas*” (Ferreira, 2003:135).

Lessard-Hébert et al (1994), na sua obra dedicada à investigação qualitativa, distinguem esta abordagem da quantitativa, referindo que a primeira se situa tendencialmente no “contexto da descoberta” e a segunda no “contexto de prova”. Assim, enquanto que, na investigação qualitativa, as questões, as hipóteses e as variáveis ou categorias de observação não são totalmente definidas no início da pesquisa, sendo descobertas antes e durante a recolha de dados; no caso da investigação quantitativa, estas questões são definidas *a priori*, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo. A abordagem interpretativa, em que se insere o estudo de caso, não pretende verificar regularidades mas analisar singularidades, sendo o objecto da investigação a acção e o significado, numa “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993:293). Neste caso, como salientam Lincoln et al (1985:175), “os

contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas/construções das pessoas que neles habitam”, sendo este facto reconhecido pelas abordagens qualitativas.

Embora consideremos todos os argumentos que defendem o uso das abordagens qualitativas, não ignoramos o longo e controverso debate em torno da oposição ou complementaridade entre os paradigmas da investigação (qualitativo e quantitativo). Assim, sabemos que a abordagem qualitativa não substitui a quantitativa, mas, pelo contrário, a primeira pode ser complementada com a utilização de instrumentos típicos da segunda, e vice-versa, reconhecendo que ambos os paradigmas têm as suas limitações e as suas vantagens. No entanto, devido ao facto de pretendermos que o projecto seja exequível tendo em conta as limitações temporais para a sua concretização, optaremos por uma abordagem qualitativa, deixando a triangulação de métodos e técnicas para estudos posteriores.

4.4. Fundamentação metodológica

Tendo em conta os objectivos desta investigação, já referidos, e sendo clarividente que mais que os resultados interessava conhecer e analisar o processo de implementação e funcionamento de um órgão de administração e gestão escolar (Conselho Geral), concluí que então a natureza da presente investigação teria um carácter fundamentalmente qualitativo. As origens dos estudos de natureza qualitativa relativos à investigação social, de acordo com Bogdan (1994), têm origem anterior ao século passado. Porém, foi no decorrer do século XX que este tipo de investigação qualitativa ganhou maior afirmação, provando a falibilidade do método científico aplicado à observação e análise social. Na perspectiva de Edgar Morin (1999), *«a ciência ocidental desenvolveu-se até ao início do século XX, baseando-se na eliminação do sujeito a partir da ideia de que os objectos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais»*. Contudo, contrariando os princípios positivistas, a investigação sociológica defende que não é possível observar um fenómeno sem que sejam consideradas as interacções entre sujeitos, objectos e meio ambiente. Esta foi uma das razões que originaram a separação teórica no tipo de abordagem possível, resultando dessa separação a investigação quantitativa e a investigação qualitativa. Considerando que frequentemente é referido o “fosso” entre as abordagens positivistas e as abordagens interpretativistas, importa compreender que diferenças fundamentais presidem à investigação quantitativa e à investigação qualitativa. Bogdan (1994), apresenta a seguinte definição de paradigma: *«um paradigma*

consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação».

De acordo com Ferreira (2003), a investigação quantitativa decorre do paradigma positivista, sendo essencialmente do tipo estatístico-experimental e baseia-se *«em estratégias de investigação hipotético-dedutivas, tendo como critérios principais para a aferição da cientificidade de um trabalho de investigação: a fiabilidade, a validade e a generabilidade».* Este autor salvaguarda porém que *«estes critérios e, de um modo geral, a terminologia construída no quadro do paradigma positivista, revelam bastantes limitações e são inadequados para orientar e avaliar os estudos realizados à luz de outros paradigmas, designadamente, dos paradigmas interpretativo e crítico»*, acrescentando que o paradigma interpretativo não tem por objectivo *«a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades».* Com efeito, as estratégias da investigação qualitativa assentam sobretudo no método de pesquisa no terreno, cuja essência é a observação participante e a análise das interacções entre sujeito e objecto, segundo conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, ainda que por vezes recorram a procedimentos de recolha de dados comuns a outros métodos de investigação. A este propósito Ferreira sublinha que ainda que as principais características decorram de *«um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são de ordem paradigmática».* Este investigador conclui afirmando que o paradigma positivista *«postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento»*, enquanto que, o paradigma interpretativo claramente remete para *«a interdependência entre o sujeito e o objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais».* Um outro autor, Bogdan (1994), afirma que a investigação qualitativa tem as suas origens numa perspectiva fenomenológica. Apesar de se verificarem divergências existentes entre investigadores qualitativos, por vezes dentro de uma mesma escola, decorrentes das metodologias utilizadas, é possível identificar cinco características mais ou menos comuns que poderão estar ou não todas presentes nos estudos qualitativos, conferindo-lhes essa especificidade. A primeira característica remete para o facto da fonte directa dos dados ser o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal. Neste caso, a investigação não se desenvolve num ambiente predeterminado, segundo condições pré-estabelecidas, nem em ambiente laboratorial. Contrariamente, tem lugar em contexto real com pessoas e situações que ocorrem resultantes da interacção entre essas pessoas e o ambiente que as rodeia. O investigador, tenha maior ou menor distanciamento do objecto de estudo, é sempre participante uma vez que está necessariamente presente no local. A segunda característica é o facto da investigação qualitativa ser descritiva. Os

dados recolhidos neste tipo de abordagem são maioritariamente expressos «*em forma de palavras ou imagens e não de números*» (Bogdan, 1994). Decorrente da característica enumerada anteriormente, facilmente se compreende que o investigador ao descrever uma situação e ao proceder à sua análise, terá necessariamente que fazer uma contextualização que não é possível traduzir em números. A terceira característica prende-se com o facto dos investigadores se interessarem mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. As técnicas quantitativas não traduzem as interacções, procedimentos e actividades que ocorrem em processos de mudança contínuos (*p.ex.*: as interacções sociais diárias), podendo apenas verificar se existiram ou não mudanças no comportamento. Essas técnicas que permitem, verificar que expectativas dos sujeitos influenciam as interacções quotidianas, quando descontextualizadas podem conduzir a conclusões menos correctas. A quarta característica tem a ver com o facto de os investigadores tendencialmente analisarem os seus dados de forma indutiva. Ao contrário das investigações com carácter essencialmente racionalista, as investigações qualitativas, geralmente, «*não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente*» (Bogdan, 1994). Na investigação qualitativa o quadro teórico constrói-se à medida que o processo de recolha e análise de dados evolui, precisamente porque não é possível controlar todas as variáveis. O investigador exemplifica o processo de análise de dados como «um funil» descrevendo que «*as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão tornando-se mais fechadas e específicas no extremo*». A quinta e última característica considera o significado como importância vital na abordagem qualitativa. A interpretação das observações efectuadas, relativas à interacção entre sujeitos e sujeito e objecto de estudo, são a razão do processo investigativo. Nesse processo, o investigador qualitativo procura ser rigoroso ao tentando certificar-se que apreende todas as perspectivas adequadamente e com esta preocupação, na perspectiva de Bogdan (1994), «*a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior*».

No campo da Educação, ainda que só recentemente tenha sido reconhecida a investigação qualitativa, essa tradição de investigação teve origem no século XIX. Conforme assinalam Travers (1978) e Tyler (1976), citados por Bogdan, foi por volta de 1954 que este tipo de investigação teve um ponto de viragem, ganhando maior expressão no decorrer da década de sessenta. Essa década foi um período de tumulto e mudança social no qual o interesse pelo estudo da escola, nomeadamente no campo da pedagogia, aumentou significativamente no sentido de compreender o que era a escola para as crianças que não tinham rendimento. Os

métodos qualitativos deram voz e significado àqueles que não eram valorizados ou representados, sendo que de certo modo, esta atitude veio também dar resposta a um «espírito democrático» que dominava na época. A década seguinte revelou-se rica na diversidade de metodologias qualitativas, em parte como resposta aos métodos «demasiadamente descritivos», não existindo todavia consenso sobre as diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos ou se as duas abordagens poderiam ou não ser articuladas. Nos anos oitenta operaram-se modificações significativas decorrentes da introdução e utilização dos computadores na recolha, organização e análise dos dados, mas também da tendência feminista que trouxe novas preocupações e sensibilidades para o campo investigativo. Tais alterações tiveram continuidade na década de noventa mantendo-se contudo presente a discussão dos anos setenta acerca das diferenças nas abordagens quantitativas e qualitativas, bem como a possibilidade de conjugação de ambas. Actualmente, o papel do investigador enquanto sujeito presente no campo de investigação e intérprete dos resultados de observação constitui uma das problemáticas em discussão. Desta evolução, reflexo da «maturidade e sofisticação crescentes», resulta uma aceitação, mais ou menos generalizada, do tipo abordagem qualitativa no campo da Educação. Na investigação qualitativa existem diversas abordagens e estilos de pesquisa. O método estudo de caso é o mais comum. Também este poderá ter diversificadas afiliações teóricas, designadamente, o estilo etnográfico, o estilo fenomenológico, o estilo cultural ou o estilo de interacção simbólica. O modelo de investigação-acção e observação participante são igualmente muito utilizados. A escolha do método depende dos objectivos da investigação, das características dos sujeitos, objectos e ambiente acerca dos quais se pretende realizar o estudo. A escolha da abordagem teórica, ainda que remeta preferencialmente para determinadas técnicas de recolha de dados, não invalida a utilização de outras, podendo ainda diferentes técnicas serem conjugadas. A recolha de dados pode ocorrer através da observação directa, da recolha de dados utilizando inquéritos ou questionários, da realização de entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas, do estudo de documentos ou de notas de campo registadas pelo investigador. Considerando os objectivos a que me propus nesta investigação, após indagar acerca de lógicas que norteiam os estudos em Educação, averigui das diferenças entre as abordagens quantitativa e qualitativa, observei as características da investigação qualitativa e pesquisei acerca de metodologias e técnicas, verifiquei que o estudo de caso se tratava do método mais adequado e que melhor responderia a esses objectivos. Deste modo, com o intuito de fundamentar esta orientação metodológica, cito diversos autores que apresentam algumas referências relativamente ao método estudo caso. Mendes afirma que a metodologia do estudo

caso representa *«uma estratégia de investigação que examina o fenómeno no seu estado natural, empregando múltiplos métodos de recolha e tratamento de dados sobre uma ou algumas entidades (pessoas, grupos ou organizações)»*. Desta definição, o autor salienta dois aspectos: o primeiro é que *“o estudo caso fica intimamente ligado ao contexto ou processo estudado”*; o segundo, que *“este tipo de abordagem não representa um método por si só, mas uma estratégia de pesquisa que permite o uso de métodos qualitativos e quantitativos”*. Por sua vez, Judith Bell (2002) entende que *“o método do estudo caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”*. Adelman (1977), citado por BELL (2002), define estudo caso como *“um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem sobre o estudo de um determinado caso”*. João Pedro PONTE (1994), afirma que um estudo caso se caracteriza *“como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”*.

Pelo exposto e por definição, o estudo caso tem um carácter vincadamente particularista e fenomenológico, desenvolvendo-se o próprio método de investigação paralelamente à observação e recolha de dados, de forma adequada ao ambiente e contexto. De acordo com Darke et al. (1998) e Hartley (1994) é determinante a análise do contexto para podermos estudar os aspectos associados à Liderança do Conselho Geral. O método do estudo caso para Hartley (1994), *«permite através de uma análise mais qualitativa, caracterizar o contexto em que se realizou o respectivo processo de implementação, permitindo melhorar a identificação e compreensão do fenómeno estudado»*.

4.5. Estratégia do estudo de caso

Como já referimos, a selecção da metodologia e das técnicas de investigação depende das questões às quais pretendemos dar resposta e do contexto em que a investigação decorre (Denzin et al, 1994). Nesta perspectiva, optámos pela metodologia qualitativa para podermos analisar em

profundidade o poder exercido pelo Conselho Geral e as percepções dos vários actores educativos sobre a liderança deste órgão.

Para caracterizarmos o contexto da escola e complementarmos os dados obtidos pelas entrevistas, analisámos alguns documentos, que nos foram disponibilizados pela escola, tais como o projecto educativo, o regulamento interno e outros registos que nos pareceram importantes. Para testar as hipóteses por nós formuladas, e para tornar mais fidedignas as conclusões da investigação, optámos por recolher informação recorrendo a diversos instrumentos de observação. Assim, decidimos fazer análise documental, observação presencial e entrevistas. Optámos por um tipo de entrevista semi-estruturada por forma a dar ao entrevistado liberdade nas respostas produzidas, visando perceber o seu ponto de vista sobre as situações que lhe eram apresentadas. Esta opção não nos impediu de, sempre que considerámos oportuno, fazermos umas questões mais precisas para reconduzir a entrevista para os seus objectivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspectos particularmente importantes, tendo, contudo, a preocupação de não colocar questões demasiado precisas para não viciar o entrevistado.

As outras técnicas utilizadas permitiram recolher informações que, por um lado, deram sustentabilidade às informações das entrevistas e, por outro, suscitaram problemáticas para a elaboração das mesmas. Além disso, como realizámos observação directa, a nossa percepção do decorrer das situações também será tida em conta, nomeadamente quando não houver uma convergência visível da informação recolhida por outras técnicas.

Após a análise da informação, categorizámos os dados de modo a testar mais facilmente as hipóteses de trabalho. Procurámos fazer o cruzamento das informações provenientes dos actores, de entre os elementos do Conselho Geral, entre as informações recolhidas em actores oriundos de sectores diferentes.

Ao longo deste estudo, seguimos o seguinte percurso metodológico:

1º - Revisão da literatura nacional e internacional e estudos empíricos realizados no âmbito das lideranças escolares;

2º - Recolha e análise de um corpus documental que nos permitiu caracterizar o contexto da escola;

Metodologia

3º - Realização das entrevistas;

4º Análise de conteúdo dos dados, através de um sistema de categorização e codificação, que permitiu a redução da informação e a sua descrição e interpretação.

4.6. Selecção e caracterização da escola

A escolha desta escola não se baseou na convicção de que ela era representativa das escolas secundárias portuguesas, mas ao facto de ser uma escola com alguma dimensão, pela sua evolução histórica, pela sua influência no meio social em que se insere e pelo facto de ter feito a transição dos Modelos de Administração e Gestão Escolar (do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) de uma forma referenciada pela Direcção Regional do Centro, que também elogiou a equipa que constituiu o Conselho Geral Transitório, cujos elementos na sua grande maioria constituem actualmente o Conselho Geral. Além disso, também foi considerado as facilidades concedidas pelos Órgãos de Administração Escolar à concretização desta investigação na instituição.

A investigação decorreu numa Escola Secundária do Distrito da Guarda. O Concelho onde está inserida, é constituído por 29 freguesias, ocupando uma área de 436Km², registando, em 2001, em termos de população residente, um total de 28 144 habitantes.

Em termos de rede viária, o Concelho é servido por alguns eixos integrados na rede nacional complementar (IC's e EN's) e na rede regional que asseguram a sua ligação com o exterior. Porém, em termos de acessibilidades o Concelho não está directamente ligado a nenhum eixo viário principal, o que dificulta largamente o rápido acesso aos centros urbanos mais próximos.

Em termos de dinâmicas demográficas, e tendo em conta os últimos 10 anos, o concelho tem vindo a perder população residente, reflectindo também globalmente as tendências generalizadas de envelhecimento da população. No que respeita à economia local, o sector terciário (principal sector) engloba 62,4% do número total de empresas. O sector secundário engloba 27,4% das empresas, sendo que o sector construção influencia bastante estes valores. O sector primário representa apenas 10,2% das empresas. Entretanto, o sector têxtil, que detinha a maior capacidade empregadora, decaiu no Concelho, tendo desaparecido, nos últimos anos, várias empresas a que, em alguns casos, não é alheio o fenómeno da deslocalização de algumas delas, seguindo a tendência de outras regiões do país.

Actualmente, parece haver uma sensibilidade generalizada para a aposta no turismo como fonte de desenvolvimento local e regional; no entanto, é preciso melhorar a qualificação profissional dos trabalhadores deste sector. Em termos de habilitações literárias da população residente no Concelho, verifica-se que apresenta baixos níveis de qualificação o que pode estar relacionado com o elevado número de idosos.

Também o elevado índice de analfabetismo constitui um grave problema local que urge resolver, apostando em formações de segunda oportunidade e ao longo da vida.

O actual edifício da escola obedece à estrutura típica das escolas construídas indiscriminadamente por todo o país, nos anos 80, para responder ao fenómeno da massificação. Assim, a escola, encaixada numa área exterior ajardinada e bastante arborizada, é constituída por vários Blocos separados cuja ligação é feita por alpendres exteriores. O edifício sofreu muito recentemente algumas intervenções que melhoraram a sua imagem exterior, nomeadamente no que respeita à pintura da escola e aos gradeamentos. Em termos de equipamentos, possui modernos Laboratórios de Química, Laboratórios de Biologia; Laboratório de Informática; BE/CRE; Auditório; Pavilhão Desportivo, Refeitório, Cozinha e Bar de alunos; Bar e Sala de Professores; Salas de Informática; Salas específicas; Sala de Estudo; Gabinete de Psicologia; Gabinete do Núcleo de Apoio a NEE'S; Gabinete do ASE, outros Gabinetes, outros espaços destinados aos Serviços Administrativos, aos Órgãos de Gestão, aos Encarregados de Educação, entre outros. No espaço exterior, a escola possui campos polivalentes para várias modalidades desportivas e uma pista de atletismo.

A população discente da escola é composta, no actual ano lectivo, por cerca de 800 alunos, distribuídos pelos 10º, 11º e 12º anos dos Cursos do Ensino Secundário Diurno (ainda ao abrigo do Decreto-Lei 286/89 – Cursos Gerais e Tecnológicos - e também do Decreto-Lei 74/2006, 24/2006 e Portaria 550-D/2004) dos Cursos Científico – Humanísticos, dos Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais, do Ensino Secundário por Módulos e dos Cursos de Educação e Formação (CEF'S). A esmagadora maioria dos alunos é de naturalidade e nacionalidade portuguesas, havendo também na escola, ainda que em número muito reduzido, alunos Ucrrianos, Bielorrussos, Holandeses, Luxemburgueses e Franceses. A área de residência dos nossos alunos distribui-se por todo o Concelho, desde as localidades mais próximas, donde provém o maior número de alunos, até às aldeias mais distantes e mais isoladas. Deste modo, a escola recebe alunos de várias proveniências, de realidades sociais diferentes que interferem naturalmente nos seus interesses e expectativas.

Dos 113 professores que constituem o corpo docente da Escola Secundária, 88 pertencem ao Quadro de Escola. Do total dos professores, 63 são do género feminino e 50 do género masculino. Em termos de Anos de Serviço, 41 têm mais de 20 a 30 anos de serviço; 37 têm mais de 10 a 20 anos; 21 têm até 10 anos e 14 têm mais de 30 anos de serviço. Conclui-se que se trata de um corpo docente estável e experiente, com todas as vantagens e eventuais desvantagens decorrentes da estabilidade docente. No entanto, o facto de ser estável permite o

desenvolvimento e acompanhamento de projectos a médio/longo prazo. Quanto às habilitações académicas, 93 professores são Licenciados, 11 possuem o grau de Mestre, 2 têm Doutoramento e 7 são Não Licenciados.

O Pessoal não docente é constituído por 11 Assistentes técnicos, 39 Assistentes Operacionais. Do total dos 51 funcionários, 19 têm até 10 anos de serviço, 19 têm mais de 10 a 20 anos; 8 têm mais de 20 a 30 anos e 5 têm mais de 30 anos de serviço. No que diz respeito a Habilitações Académicas, 33 têm o 9º ano; 14 têm o 12º ano e 4 a Licenciatura. Inclui-se, também, no Pessoal não Docente, 1 Técnica Superior de 1ª Classe (a Psicóloga da escola).

A escola oferece vários recursos educativos de diferentes tipos (socioeducativos e de carácter predominantemente didáctico e formativo) para apoio ao desenvolvimento dos alunos: desde os Serviços Especializados, à Sala de Estudo, à BE/CRE, às Actividades de Complemento Curricular, aos Laboratórios, às Salas de Informática, aos espaços multiusos e ao Pavilhão Desportivo, entre outros.

Os serviços especializados de apoio educativo, constituídos pelos Serviços de Psicologia e Orientação, pelo Núcleo de Apoio Educativo e por outros Serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da Acção Social Escolar, destinam-se a promover condições que assegurem a orientação profissional e a plena inclusão dos alunos, conjugando a sua actividade com as estruturas de orientação educativa e contribuindo, simultaneamente, para o despiste e apoio dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A escola, através do SPO, desenvolve actividades no âmbito do apoio psicopedagógico à comunidade escolar e planeia e desenvolve a orientação e o aconselhamento vocacional dos alunos no que se refere a percursos escolares, saídas profissionais, acesso ao ensino superior e outras matérias relevantes nesse âmbito, colaborando com outros serviços, designadamente na área do emprego e da formação profissional. O apoio educativo é hoje um instrumento de grande importância no ensino de massas, que começa logo na actividade da aula, pela detecção atempada das dificuldades do aluno e na busca da melhor solução para os problemas sinalizados. São vários os tipos de apoio que a presta. É, no entanto, ao professor que cabe o papel de indicar e propor a melhor forma de melhorar o ensino-aprendizagem. À escola cabe a função de fazer uma avaliação global dos apoios prestados e de privilegiar alguns tipos de apoios e de estratégias de recuperação. Os Serviços de Acção Social Escolar visam a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados. Compete a estes serviços prestar apoio socio-económico aos alunos mais carenciados, organizar os serviços do refeitório, bufete e papelaria, bem como os processos relativos ao seguro escolar e a bolsas de estudo. São estes serviços que asseguram a

informação adequada aos encarregados de educação sobre esta matéria. A sala de estudo é um espaço de trabalho a desenvolver e a otimizar, dada a adesão e boa aceitação por parte dos alunos. Sendo um recurso pedagógico por excelência e um espaço educativo, de cultura e de lazer privilegiado, a Biblioteca, inserida na rede de Bibliotecas Escolares, concorre para a diversificação de estratégias pedagógicas e é um agente multifacetado de informação que ajuda a compreender o mundo e o próprio homem. Insere-se na comunidade educativa podendo dar um largo contributo para a construção do Sucesso Educativo/Formação de Cidadãos, ajudando na preparação para a vida; contribuindo para a construção de uma Escola Plural/Multicultural; promovendo o livro e a criação de hábitos de Leitura; apoiando as actividades lectivas; alargando a informação dos manuais escolares; promovendo o enriquecimento do desenho curricular; apoiando o Trabalho de Projecto; proporcionando fontes diversificadas de informação; apoiando ritmos de aprendizagem diversos; privilegiando a utilização crítica da informação nos vários suportes e formatos e potenciando o desenvolvimento de competências que promovam a aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta os objectivos da presente investigação, bem como o Órgão à volta do qual foi realizado este trabalho, apresenta-se de seguida a constituição do Conselho Geral desta Escola Secundária.

Constituição do Conselho Geral

A constituição do Conselho Geral está distribuída da seguinte forma:

| Representantes | Número de representantes |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Docentes | 7 |
| Não-Docentes | 2 |
| Alunos | 2 |
| Pais e Encarregas de Educação | 4 |
| Autarquia | 3 |
| Comunidade Local | 3 |

Quadro 1 - Constituição do Conselho Geral

4.7. Participantes no estudo

Para dar sequencialidade à investigação foi então necessário seleccionar os actores educativos para entrevistar. Neste sentido e dado que a investigação se centrou nas questões de liderança e poder do Conselho Geral no novo Regime de Direcção, Administração e Gestão Escolar seleccionamos apenas elementos pertencentes ao referido Órgão. Assim, foi entrevistado o Presidente do Conselho Geral, um representante dos alunos, um representante dos docentes, um representante não-docente, um representante da autarquia, um representante da comunidade local, um representante dos pais e encarregados de educação e o Director. À excepção do Presidente do Conselho Geral e do Director os restantes representantes foram escolhidos de uma forma aleatória e procurando-se a representatividade do universo dos participantes no estudo. A questão do critério da assiduidade, isto é, seleccionar os elementos que foram mais assíduos, foi por nós considerado, mas após a análise documental constatamos que o índice de presenças nas reuniões deste órgão, por parte de todos os membros, é muito elevada.

No que se refere à entrevista ao Director, queremos referir que além da autorização para a elaboração desta investigação, foi solicitado ao Director, a participação no estudo, tendo-se mostrado, de imediato, disponível para o fazer. Contudo aquando da realização das entrevistas não lhe foi possível realiza-la, tendo o próprio sugerido, que enviaria a mesma por escrito. Concordamos, e nesse mesmo dia enviamos um email ao Director com a entrevista tendo-lhe solicitado que o fizesse, se possível, de uma forma célere. Após sensivelmente 3 meses, o Director não tinha enviado a entrevista, facto este, que nos levou a enviar um novo email, no sentido de lhe pedir a realização da entrevista. O que, mais uma vez, infelizmente, não acontecer. O relato anterior constituiu-se como uma das limitações desta investigação. No quadro que se segue, encontra-se referenciada a caracterização dos entrevistados.

| Entrevistado | Sexo | Idade | Habilitações Académicas | Grupo de Recrutamento (*) | Tempo de Serviço (*) |
|----------------------------------|------|-------|-------------------------|---------------------------|----------------------|
| Director (**) | M | 44 | Mestrado | 320 | 22 anos |
| Presidente do Conselho Geral | M | 36 | Licenciatura | 620 | 10 anos |
| Representante do Pessoal Docente | M | 54 | Licenciatura | 530 | 31 anos |
| Representante dos alunos | M | 19 | A frequentar o 12º ano | | |
| Representante do Pessoal | F | 43 | 9.º ano | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|----|--------------|--|--|
| Não-Docente | | | | | |
| Representante dos Pais e EE | M | 46 | Licenciatura | | |
| Representante da Comunidade Local | M | 55 | 12º ano | | |
| Representante da Autarquia | M | 50 | Licenciatura | | |

Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados

(*) Campos a preencher no caso do entrevistado ser docente

(**) O Director da Escola Secundária não foi entrevistado pelas razões enunciadas nesta secção

Antes da realização das entrevistas, foram expostos a todos os entrevistados os objectivos da investigação. Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados, cujas transcrições se encontram em anexo. Também foi dado garantia a todos do anonimato das informações.

4.8. Procedimento de recolha e análise de dados

Ao optarmos por uma abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, privilegamos a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo do fenómeno de integração e da participação, produzido pelos vários agentes educacionais nos contextos onde se desenvolve a sua acção.

Os dados foram recolhidos através da técnica da entrevista semi-estruturada, além da análise documental e observação presencial. Procuramos respeitar os procedimentos éticos de que se deverá revestir qualquer investigação que envolva relações humanas. O primeiro passo foi solicitar à escola autorização para realizar o trabalho de campo, seguindo-se a averiguação da disponibilidade e do interesse dos participantes na investigação, garantido sempre a confidencialidade da informação recolhida.

Neste processo, preocupámo-nos em “*proteger a identidade dos investigados*” e “*assegurar a confidencialidade da informação que fornecem*” (Lima, 2006: 145). Em relação ao anonimato, há dados relativos à identidade dos entrevistados que foram pertinentes para a análise e compreensão dos dados das entrevistas, pelo que não foi possível preservar totalmente a identidade dos participantes na investigação. No entanto, na caracterização do contexto preocupámo-nos em fazer uma descrição que garantisse a preservação do anonimato da instituição e, conseqüentemente, das pessoas entrevistadas.

Segundo Bogdan et al (1994:77), “*as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo*”. Para garantir o anonimato, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma: Presidente do CG (PCG), Director (D) e restantes membro (M1, M2,...). Para além disso, na transcrição das entrevistas, suprimimos no texto os nomes das pessoas, localidades, instituições e escolas que pudessem quebrar estes princípios.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de uma escola, onde se pretende uma análise pormenorizada dos discursos e opiniões dos diferentes actores educativos sobre a liderança protagonizada pelo Conselho Geral, as questões de natureza ética são extremamente importantes. Como refere Murphy et al (1998:155, citado por Flores, 2003:403): “*a dificuldade de prever as consequências positivas ou negativas da participação em estudos de natureza qualitativa relaciona-se com o argumento segundo o qual os maiores riscos da investigação experimental ocorrem durante o estudo, enquanto que, no caso da investigação qualitativa, o risco advém da divulgação dos resultados*”. Neste sentido, ao longo da investigação, houve uma preocupação constante com os direitos dos entrevistados e as eventuais repercussões que a divulgação dos resultados poderia ter para os mesmos (Flores, 2003),

De seguida, faremos referência aos instrumentos de recolha de dados e procedimentos utilizados nesta pesquisa. Terão lugar de destaque as considerações sobre a entrevista, técnica de obtenção de informações privilegiada nesta investigação.

4.8.1. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos são, de acordo com a tipologia de Van der Maren (1995), *dados invocados*, resultantes da observação directa de documentos de arquivo da escola e documentos legislativos; e *dados suscitados* por nós, através das entrevistas. Como anteriormente referimos, efectuámos a recolha de dados recorrendo a três técnicas diferentes - análise documental, observação presencial e entrevistas. Vamos agora referir as opções que efectuámos.

4.8.1.1. Documentos

Numa primeira fase, começámos pela recolha de documentos, procurando “fazer, na medida do possível, uma selecção equilibrada, tendo sempre em conta as restrições de tempo (Bell, 1997:93). Neste sentido, tentámos seleccionar documentos variados, para dar uma visão

clara da escola e da sua organização, designadamente, Regimento do Conselho Geral, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de escola, o Regulamento Interno, convocatórias e lista de presenças das reuniões do Conselho Geral e relatórios de avaliação.

De acordo com Flores (1994, citado por Calado, 2004:4), num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Estes documentos permitiram-nos descrever a escola e a sua comunidade, em termos de recursos físicos e humanos e o seu ambiente cultural e sócio-económico. Permite-se também, observar o modo como o Conselho Geral se organiza e interage com os restantes órgãos de direcção, administração e gestão escolar e com a comunidade em geral. Para além disso, obtivemos dados sobre a topografia da escola no que diz respeito à sua organização, estrutura de gestão, currículo, actividades extra curriculares e de apoio e evidências de sucesso.

Assim, da nossa análise documental constaram os seguintes elementos:

| Documentos analisados | Número |
|---|---------------|
| Regimento do Conselho Geral | 1 |
| Convocatórias das actas do Conselho Geral | 9 |
| Lista de presenças das reuniões do Conselho Geral | 9 |
| Projecto Educativo | 1 |
| Regulamento Interno | 1 |
| Actas da reuniões | 1 |

Quadro 3 - Documentos para análise documental

A observação presencial desenvolveu-se no espaço escolar mas em situação mais informal, sendo as informações recolhidas por este modo registadas. Vários contactos telefónicos também foram realizados para recolher informação das datas de reuniões ou para combinar a nossa presença na escola, contactos estes que, pela reacção dos actores, nos forneceram alguns indícios importantes para a investigação.

4.8.1.2. Entrevista

No que concerne às entrevistas, elaborámos questões que fossem de encontro da identificação do tipo de liderança exercida pelo Conselho Geral e da percepção que os diferentes membros do órgão têm sobre os poderes do Conselho Geral em relação aos restantes órgãos de direcção, administração e gestão escolar, procurando atingir os objectivos por nós definidos anteriormente.

O diálogo é o mais importante modo de interacção humano. Através de uma simples conversa podemos conhecer outras pessoas, as suas experiências, sentimentos, aspirações e o mundo em que vivem. Na investigação qualitativa recorre-se frequentemente às entrevistas, como forma de se estabelecer um diálogo, a partir do qual se obtém conhecimento. Terminada a fase de análise documental que nos permitiu caracterizar e conhecer o contexto da escola em estudo, utilizámos o inquérito por entrevista semi-estruturada (Bogdan et al, 1994), com recurso a um guião, que aplicámos aos diferentes elementos da amostra, com o objectivo de compreender as suas percepções sobre a escola e as características, estratégias, influências e efeitos da(s) sua(s) liderança(s).

De acordo com Bogdan et al (idem:134), *“uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informação sobre a outra”*. Do mesmo modo, Bisquerra (1989:103) define a entrevista como *“uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”*. Em todo o caso, por vezes, a entrevista pode envolver mais pessoas. Para Kvale (1996:1), *“numa entrevista, o investigador ouve o que as pessoas dizem sobre o seu mundo, ouve-as expressar os seus pontos de vista e opiniões, aprende sobre as suas visões, sobre a sua situação profissional e familiar, e os seus sonhos e aspirações”*.

De acordo com Villar Angulo (1988:23), *“a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas acções”*.

Num estudo de natureza qualitativa, o modo como o investigador se posiciona na condução e desenvolvimento de determinada investigação tem *“repercussões não só ao nível dos resultados obtidos, mas também no decurso da própria investigação, na medida em que reflectem os seus pressupostos (pessoais) epistemológicos e filosóficos”* (Flores, 2003:404).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No nosso caso, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan et al, 1994) ou semi-directivas (Quivy et al, 1992), para que, apesar do guião previamente elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tenha liberdade para desenvolver as situações na direcção que considere adequada (Marconi et al, 1990), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Este tipo de entrevista caracteriza-se pelo facto de o entrevistador colocar questões principais, apoiado do guião, mas com a possibilidade de adaptar o instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e receptividade do entrevistado, introduzindo novas questões ou alterando a sua sequência, com vista à obtenção de novas informações. Fox (1987:607) fala de “*entrevista não estruturada*”, onde o “*guião da entrevista serve como orientação para o entrevistador dos temas que deve tratar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras... de modo a obter informação útil para os próprios propósitos de investigação e para ajudar a responder à pergunta de investigação.*” Na mesma perspectiva, Quivy et al (1992:194) salientam que a entrevista semi-directiva ou semi-dirigida: “*não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.*”

Tendo em conta os objectivos do estudo referidos em 4.2, a utilização de um guião de entrevista (ver anexo 2) foi extremamente importante para (re)orientar e (re)encaminhar a entrevista, sempre que o entrevistado se desviava das suas questões fundamentais e *para “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”* (Quivy et al, 1992:194). O guião da entrevista era constituído por quatro blocos:

1. *Análise de poderes do Director e Conselho Geral*
2. *Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar*
3. *Percepções da Liderança do Conselho Geral*
4. *Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar*

Cada um deste blocos estava associado aos objectivos que estão definidos em 4.2.

No entanto, as entrevistas não seguiram com rigor as questões dos guiões nem se utilizou sempre a linguagem que deles consta, sendo antes dada a liberdade para os entrevistados falarem

abertamente dos conteúdos das entrevistas e para a introdução de outras questões que não estavam no guião, mas que proporcionaram informações relevantes para o estudo. Valles (1997:196) refere como principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas:

- “i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);*
- ii) a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;*
- iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.”*

Neste sentido, com o recurso às entrevistas pretendíamos que os entrevistados explorassem, de uma forma flexível e aprofundada, as suas opiniões, permitindo moldar o conteúdo das entrevistas em função de cada sujeito de investigação. Nas entrevistas valorizámos as experiências concretas de cada um(a), solicitando, em diversas situações, o recurso a exemplos de situações vividas para compreendermos em profundidade o significado do discurso dos sujeitos.

Grande parte do sucesso de uma investigação depende do estabelecimento de uma relação de empatia entre o entrevistador e o entrevistado, para que ele se sinta à vontade, *“descontraia e não se sinta empurrado”* (Lessard-Hérbert et al, 1994:165). No decorrer da entrevista, procurámos utilizar uma linguagem clara e acessível, motivando o entrevistado a responder, para que a informação recolhida fosse o mais alargada possível (Ghiglione & Matalon, 1997).

Esta investigação teve como base a realização de sete entrevistas: ao Presidente do Conselho Geral, ao Director, a um representante do Pessoal Docente, a um representante do Pessoal Não-Docente, a um representante dos alunos, a um representante dos Pais e Encarregados de Educação, a um representante da Autarquia e a um representante da Comunidade Local, procurando-se a representatividade do universo dos participantes no estudo. As entrevistas foram realizadas na escola, pelo investigador, em ambiente calmo, e gravadas em áudio. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra, com vista a minorar distorções inerentes ao processo. Na transcrição das entrevistas, seguimos os procedimentos de Castro (1995), de forma a assegurar a sua legibilidade e a afastar, o mais possível, a possibilidade de leituras subjectivas: supressão de bordões de linguagem, rectificação de processos de concordância, apagamento de hesitações, simplificação de repetições de palavras, eliminação de interrogativas *tag*, eliminação ou substituição de referências que

contribuíssem para a identificação dos participantes no estudo ou da escola onde decorreu a investigação.

Seguidamente, procedeu-se à leitura atenta e exaustiva do conteúdo das entrevistas e após a análise do seu conteúdo, à sua categorização. Do conteúdo das entrevistas, foram seleccionados alguns excertos pertinentes para a justificação, reforço ou ilustração de inferências, conclusões ou argumentações.

4.8.2. Análise dos dados

O processo de análise dos dados permite organizá-los e sintetizá-los procurando padrões, interpretando e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. Neste sentido, para a análise dos documentos e das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo, que pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que tem como objectivo a produção de um texto analítico sobre os dados (Calado, 2004). A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações sobre a informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, a análise de conteúdo tem por objectivo efectuar inferências, assentando numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. As técnicas de análise de conteúdo, nas últimas décadas foram evoluindo atingindo tal grau de sofisticação que não cabem nas práticas tradicionais. A análise de conteúdo permite-nos *“lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar”* (Esteves, 2006: 107). Assim, o investigador descreve os dados mas também faz inferências que podem ser contestadas ou corroboradas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, daquela ou de investigações futuras (Esteves, 2006).

O nosso trabalho de investigação inspira-se na concepção de análise de conteúdo, na qual um processo de investigação procura ir ao encontro de uma distinção objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo da comunicação (Bardin, 1979). Depois de efectuarmos uma *leitura flutuante* (Bardin, 1995) das entrevistas e identificados os *dados pertinentes* (Esteves, 2006) para a investigação, iniciámos o processo de identificação de temas e categorias gerais. Segundo Bardin (1995:37), a categorização é *“o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da*

mensagem”. Neste processo foram utilizados sobretudo procedimentos abertos (Esteves, 2006), pelo que, apesar de algumas categorias terem sido delineadas antes da recolha de dados, em função dos objectivos delimitados nos guiões das entrevistas, baseámo-nos sobretudo numa categorização emergente dos dados (Bardin, 1995), uma vez que as categorias foram ajustadas, completadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados. A definição de temas e categorias foi um processo demorado, que foi sucessivamente reformulado à medida que as entrevistas foram analisadas. Nesta categorização, para assegurar a sua validade, preocupámo-nos em obedecer a determinados princípios, enunciados por Esteves (2006:122): exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objectividade.

Deste modo, pretendemos que o conteúdo de cada categoria não se sobreponha ao conteúdo das restantes (exclusividade), utilizando uma coerência de critérios para que a categorização seja legível como um todo (homogeneidade) e criando um sistema de categorias que faça sentido em relação à questão de investigação, aos seus objectivos e ao quadro teórico de partida (pertinência).

Assim, após a leitura de todo o corpus transcrito, procurámos distribuir as informações recolhidas por temas, que foram sistematicamente reformuladas no decorrer de análises progressivamente mais exaustivas dos discursos dos entrevistados.

Para cada categoria e subcategorias de análise, seleccionámos excertos de frases, parágrafos ou períodos da entrevista, que achámos pertinentes, procurando agrupar as unidades de análise semelhantes. Neste processo, embora tentássemos dissecar ao máximo cada unidade de análise, procurámos não as desligar do seu contexto, para não perderem o seu significado. Esta fase de categorização permitiu a simplificação e clarificação do material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos, através de inferências sobre as mensagens. Na linha de pensamento de Bardin (1995), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às mensagens dos sujeitos entrevistados. De acordo com Vala (1986:104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

Deste modo, a análise das entrevistas processou-se da seguinte forma:

- 1º Leitura integral de cada entrevista e apreciação sintética das suas características e avaliação de todos os percursos e hipóteses de análise (motivo pelo qual se deve proceder a uma leitura inicial dos documentos);

- 2º Identificação das categorias e subcategorias, fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto, que permitiram a selecção de unidades de significação;
- 3º Utilização de grelhas com as categorias e subcategorias para a análise das entrevistas;
- 4º Interpretação dos dados fazendo inferências.

Neste sentido, seguidamente, apresentamos as categorias e as subcategorias que permitiram a análise das entrevistas.

4.8.3. Definição e enunciação das categorias de análise

Com base nas respostas dadas pelos entrevistados às questões formuladas durante a entrevista introduzimos, quatro categorias e onze subcategorias de análise que conceptualizamos do seguinte modo:

1.ª Poderes do Director e do Conselho Geral

Entendem o poder do Director e do Conselho Geral, como a forma de intervir na gestão e administração escolar, aquando do exercício das suas competências.

- 1. Alterações no processo de tomada de decisão** - entendem que as alterações às atribuições e competências do Director e do Conselho Geral, previstas no Dec.-Lei 75/2008, se encontram relacionadas no processo de tomada de decisão.
- 2. Atribuições de poderes ao Conselho Geral** - entendem que os poderes atribuídos ao Conselho Geral podem influenciar as decisões.
- 3. Relação entre Director e Conselho Geral** – entendem que a relação entre estes dois órgãos é hierarquizada tendo o Director de prestar contas ao Conselho Geral.
- 4. Poder dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – entendem que de acordo com as competências associadas a cada órgão de direcção, administração e gestão escolar existem diferenças ao nível das apreciações e deliberações.

2.ª Competências dos Órgãos de Direcção, Gestão e Administração Escolar

Entendem a importância de ser o Conselho Geral a aprovar os instrumentos de autonomia, como o PE, RI, PAA e Orçamento e concordam com a distribuição das competências que são atribuídas aos restantes órgãos de direcção, gestão e administração escolar.

- 1. Importância das competências do CG** – Tendo em conta a composição do CG, entendem como pertinente, ou dispensável, a aprovação dos instrumentos do exercício da autonomia por parte deste Órgão.
- 2. Relacionamento com a comunidade educativa** - entendem a importância da promoção do relacionamento com a comunidade educativa por parte do CG, de como é feita e de que forma.

3.ª Percepções da Liderança do Conselho Geral

Percepcionam os valores, os propósitos (como democracia, formação, desenvolvimento profissional contínuo), as motivações, as características e estratégias do CG, para que forneçam através das suas recomendações e orientações um contributo decisivo na melhoria da Escola.

- 1. Características da liderança** – Identificam as principais características de liderança do Conselho Geral, designadamente no líder do CG.
- 2. Estratégias de Liderança** – Identificam e opinam relativamente às estratégias definidas pelo CG no desempenho das suas competências.
- 3. Clima e cultura de escola** – entendem como importante a promoção do relacionamento com a comunidade educativa por parte do CG na influência do clima e cultura de escola, bem como no comportamento e aproveitamento dos alunos.

4ª Mudança na autonomia, administração e gestão escolar

Avaliam e ajuízam a implementação do Dec.-Lei 75/2008, que substituiu o Dec. Lei 115-A/98, no que se refere à autonomia da escola, bem como identificam as vantagens/desvantagens deste novo diploma.

- 1. Mudança e autonomia** – opinam sobre a implementação do Dec. Lei n.º 75/2008 no que se refere às mudanças ocorridas ao nível da autonomia de escola face ao Dec. Lei 115-A/98.
- 2. Vantagens/desvantagens** – Identificam que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec. Lei 75/2008.

No quadro I, que apresentamos de seguida, sintetizamos as categorias supracitadas, bem como as subcategorias que a análise das entrevistas nos permitiu identificar.

Quadro 4

Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Poderes do Director e do Conselho Geral | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alterações no processo de tomada de decisão. 2. Atribuições de poderes ao Conselho Geral. 3. Relação entre Director e Conselho Geral. 4. Poder dos Órgãos de direcção, administração e gestão escolar. |
| Competências do órgãos de direcção, administração e gestão escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância das competências do Conselho Geral 2. Relacionamento com a comunidade educativa. |
| Percepções da liderança do Conselho Geral | <ol style="list-style-type: none"> 1. Características da liderança. 2. Estratégias de liderança. 3. Clima e cultura de escola. |
| Mudança na autonomia, administração e gestão escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudança e autonomia. 2. Vantagens/desvantagens |

4.9. Limitações do estudo

Uma das principais limitações para a realização de uma investigação no âmbito de um Curso de Mestrado, prendem-se, a nosso ver, com os limites temporais que a condicionam. Também as conclusões, que poderão ser retiradas da investigação realizada no que respeita à competente empírica constitui-se como uma limitação.

A questão temporal condicionou a investigação, pelo que, o estudo incidiu, somente, numa única escola e conseqüentemente centrada num Conselho Geral, com características próprias decorrentes da sua constituição enquanto organização particular e específica. Neste sentido, a generalização dos resultados é possível de uma forma intuitiva, ficando uma possível comparação entre o caso estudado e outros casos para futuras investigações. Por último queremos também referir que a não realização da entrevista ao Director, (conforme referido no ponto 4.8) também se constituiu como uma limitação do presente estudo.

De salientar que, a opção metodológica, embora nos parecesse adequada, ficámos com a percepção de que uma análise quantitativa, recorrendo por exemplo à técnica do questionário aplicado a uma amostra significativa da comunidade educativa, iria complementar e enriquecer a análise qualitativa realizada. Nesta perspectiva, esperamos prosseguir esta investigação em estudos posteriores mais abrangentes, fazendo um estudo multicase e enriquecendo e complementando os dados com outros instrumentos de recolha.

CAPÍTULO V

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

“Somos aquilo que fazemos consistentemente. Assim, a excelência não é um acto mas sim um hábito.” Aristóteles

5.1. Nota Introdutória

Neste capítulo, em simultaneidade com a apresentação dos dados que derivaram da aplicação no terreno do dispositivo metodológico traçado, procedemos a uma tentativa de análise, interpretação e discussão desses resultados da pesquisa. Nesta análise, vamos procurar recorrer, sempre que possível, aos quadros conceptuais anteriormente abordados por forma a termos uma leitura dos dados eficiente e também para dar sustentabilidade às conclusões que vamos retirar.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações sobre a informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, partindo do suporte documental, da análise das entrevistas e após a definição das categorias e subcategorias vamos proceder à elaboração de vários quadros de análise, fundamentais para podermos, como base nos objectivos definidos deprender reflexões acerca da liderança por parte do Conselho Geral da Escola Secundária em Análise.

Procuramos interpretar as decisões ocorridas na Escola Secundária com base nas percepções dos elementos do Conselho Geral, órgão de direcção estratégica, definido no Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, articulando esta problemática com as questões do poder, da liderança, da cultura, do clima, da emancipação e da descentralização e autonomia de escola nível organizacional.

Os quadros de análise referidos vão produzir várias evidências das unidades de significação, que serão cruciais na procura da interpretação dos resultados.

5.2. Apresentação, análise e interpretação das entrevistas

Depois de definidas as categorias e subcategorias, apresentamos os quadros de análise para cada entrevistado, nos quais constam os indicadores/evidências. A estes quadros seguem-se a análise e interpretação dos relatos no quadro dos objectivos pretendidos para esta investigação. Note-se que as inferências que possam daí surgir têm sempre implícita a análise documental que realizamos. Tendo por base a definição das categorias e subcategorias de análise elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 5

Quadros de análise - Categorias e subcategorias das entrevistas

CATEGORIA 1

Poderes do Director e do Conselho Geral

Subcategorias:

- 1.1. Alterações no processo de tomada de decisão;
- 1.2. Atribuições de poderes ao Conselho Geral;
- 1.3. Relação entre Director e Conselho Geral;
- 1.4. Poder dos Órgãos de direcção, administração e gestão escolar.

CATEGORIA 2

Competências dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar

Subcategorias:

- 2.1. Importância das competências do Conselho Geral;
- 2.2. Relacionamento com a comunidade educativa.

CATEGORIA 3

Percepções da liderança do Conselho Geral

Subcategorias:

- 3.1. Características da liderança;
- 3.2. Estratégias de liderança;
- 3.3. Clima e cultura de escola.

CATEGORIA 4

Mudança na autonomia, administração e gestão escolar

Subcategorias:

- 4.1. Mudança e autonomia;
- 4.2. Vantagens/desvantagens.

Quadro 6

Quadro de análise da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Geral

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|---|
| Categoria 1 | 1.1 | <p>“...veio introduzir, especialmente ao nível do Conselho Geral, uma forma efectiva da participação das Famílias e Comunidades na direcção estratégica das Escolas.”</p> <p>“...efectiva capacidade de intervenção de todos...”</p> <p>“No que concerne ao cargo de Director, este Decreto-Lei veio introduzir todas as condições para que se afirmem lideranças eficazes...”</p> <p>“...veio criar condições para aumentar a capacidade de intervenção ao Órgão de Gestão e Administração,...”</p> <p>“...uma filosofia de prestação de contas,...”</p> <p>“...participação determinante dos interessados e da Comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director...”</p> <p>“...pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e</p> |

| | | |
|--------------------|-----|--|
| | | avaliação externa.” “...reforço da Autonomia das Escolas.” |
| | 1.2 | “...O termo “controla” não será o mais correcto,...” “O meu poder vai de encontro ao cumprimento de todas as competências previstas no n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e no respeito pelo reforço da Autonomia da Escola...” “...costuma decidir em concordância e em respeito com as directrizes emanadas desse Órgão Colegial.” “O processo desenvolve-se [...]com a devida interligação...” “São realizadas várias reuniões, de carácter informal, entre o Presidente e o Director, no sentido de, em conjunto, articularmos e operacionalizarmos medidas conducentes à qualidade educativa.” |
| | 1.3 | “...cabe ao Conselho Geral acompanhar todo o trabalho desenvolvido pela Direcção Executiva e, nomeadamente, pelo Director, que por conseguinte terá de prestar contas.” “...todas as situações tratadas nas várias reuniões ordinárias e extraordinárias, no Conselho Geral, são devidamente ponderadas pelo Director...” |
| | 1.4 | “O poder dos vários Órgãos varia muito de Escola para Escola...” “...em função do tipo de Liderança implementada...” “..., aparece-nos em 1.º) O Conselho Geral, 2.º) O Director e em 3.º) O Conselho Pedagógico” |
| Categoria 2 | 2.1 | “Concordo plenamente ...” “...deverão ser aprovados por um Órgão que deverá sempre pautar-se por objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência,...” |
| | 2.2 | “...É importante ...” “Esta competência está a ser realizada, na medida em que estes agentes educativos são convidados a participar, directa e indirectamente...” “...todos os que mantêm um interesse legítimo...” |
| Categoria 3 | 3.1 | “...sempre pugnei por uma Liderança Democrática, alicerçada na Autonomia com Responsabilidade |
| | 3.2 | “Só com um trabalho concertado e interligado entre todas as partes é que se poderá construir uma Escola de qualidade, da forma mais eficiente e eficaz.” |
| | 3.3 | “...A Liderança exercida influencia sobremaneira o clima e a cultura de uma Escola” “...só através de um trabalho conjunto e participado entre todos é que |

| | | |
|--------------------|------|--|
| | | se consegue responsabilizar toda a Comunidade Educativa.” |
| Categoria 4 | 4.1. | <p>“Este Diploma Legal veio reforçar a Autonomia das Escolas”</p> <p>“...promoveu a celebração de Contratos de Autonomia, na sequência de um procedimento de Avaliação Externa das Escolas.”</p> <p>“...instituiu um Órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho de Escolas”</p> <p>“...desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa...”</p> <p>“...Autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da Escola...”</p> <p>“...transferência de competências, o regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei supra mantém o princípio da contratualização da Autonomia...”</p> |
| | 4.2. | <p>“...Reforço da participação das Famílias e Comunidades...”</p> <p>“Eleição do Director partilhada pela Comunidade...”</p> <p>“Maior capacidade de intervenção...”</p> <p>“...reforçar a liderança da Escola...”</p> <p>“Conselho Geral passará a acompanhar a acção de todos os Órgãos...”</p> <p>“...a eleição do Director poderá ter influências Políticas e Locais...”</p> <p>“Aumento gradual de competências para os Municípios.”</p> |

Na categoria 1 - ***Poderes do Conselho Geral e Director*** – são definidas 4 subcategorias, designadamente: *Alterações no processo de tomada de decisão; Atribuições de poderes ao Conselho Geral; Relação entre Director e Conselho Geral; Poder dos Órgãos de direcção, administração e gestão escolar.* Pela análise efectuada à entrevista ao Presidente do Conselho Geral podemos inferir que, é da opinião que a criação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio introduzir alterações, especialmente ao nível do Conselho Geral. Neste órgão colegial, definido como órgão de direcção estratégica, procurou-se assegurar a abertura das Escolas ao exterior e a sua integração nas Comunidades Locais e conseqüentemente a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada Escola. Tais pressupostos, numa primeira instância e de um modo mais directo e imediato, constituem um sistema de prestação de contas relativamente àqueles que o servem.

Relativamente ao Director é da opinião que se trata “*um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da Escola e executar localmente*

as medidas de Política Educativa.” e, a quem lhe são assacadas responsabilidades pelo serviço prestado e pela gestão dos estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito ao facto de o Conselho Geral eleger o Director, foi-lhe colocada a questão se o Conselho Geral “controla o Director”. O Presidente do Conselho Geral considera que não se trata de controlar, mas “*sim acompanhar todo o trabalho desenvolvido pela Direcção Executiva e, nomeadamente, pelo Director, que por conseguinte terá de prestar contas.*” A questão da autonomia aparece, na sua opinião, aparece reforçada neste diploma, cuja estratégia deve passar pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. O poder do Director e Conselho Geral e dos outros órgãos de direcção, administração e gestão escolar variam de escola para escola e estão dependente da liderança implementada. Relativamente à questão do poder o entrevistado refere que “*...as propostas levadas a Conselho Geral foram aprovadas, dado terem sido, previamente, analisadas em Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo.*”, o que nos permite inferir que nesta escola secundária o poder é repartido envolvendo sentido de partilha e responsabilidade por todos os órgãos direcção, administração e gestão escolar.

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – são definidas duas subcategorias relacionadas com a *importância da atribuição das competências ao Conselho Geral e o relacionamento com a comunidade educativa*. Relativamente a esta categoria o Presidente do Conselho Geral mostra plena concordância com tais competências considerando que sendo o Conselho Geral “*..um Órgão de Direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade de uma Escola, cabe-lhe, ainda, aprovar todas as suas regras de funcionamento,...*” e deverá “*...sempre pautar-se por objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência, em todas as suas medidas educativas.*” No que concerne ao relacionamento com a comunidade, o entrevistado sublinha a sua importância e reforça que no exercício das suas competências, aquele órgão colegial tudo tem feito para diversos actores *sejam chamados a participar e a intervir em todos os assuntos da escola, conforme refere: “Esta competência está a ser realizada, na medida em que estes agentes educativos são convidados a participar, directa e indirectamente, em várias actividades dinamizadas pela Escola...”*

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – são definidas três subcategorias, a saber: *características da liderança; estratégias da liderança e clima e cultura de escola*. Neste âmbito de análise o Presidente do Conselho Geral refere que “*Enquanto Presidente do Conselho Geral sempre pugnei por uma Liderança Democrática, alicerçada na*

Autonomia com Responsabilidade”, o que nos permite inferir que talvez estejamos perante uma situação de uma liderança democrática. Como estratégias de liderança, enquanto líder deste órgão colegial, aponta para um trabalho concertado e interligado entre todas as partes, manifestando total convicção de que a liderança implementada influencia o clima e cultura de uma escola, bem como o comportamento e aproveitamento dos alunos.

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – são definidas duas subcategorias, uma das quais associada à questão da *mudança e autonomia* e a outra associada às *vantagens e desvantagens* deste diploma. O entrevistado refere que o vertido neste Decreto-Lei, manifesta clarividências efectivas face ao reforço da autonomia, na medida da “*participação de interessados e da comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa*”, promoveu a celebração de Contratos de Autonomia, na sequência de um procedimento de Avaliação Externa das Escolas e também reforçou a capacidade de as escolas de auto-avaliarem e de se auto-organizarem. Sublinha ainda que, “*o regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei supra mantém o princípio da contratualização da Autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos*”. Quanto às vantagens, o Presidente do Conselho Geral é da opinião que o édito transporta mais vantagens do que desvantagens. Refere que o diploma aumenta o reforço da participação das Famílias e Comunidades na direcção, o Director é eleito pela Comunidade Escolar, Local e Municipal, que deve prestar contas ao Conselho Geral, daí que, em nosso entender, se pode inferir que o Conselho Geral sai deste diploma com poderes reforçados, comparativamente à Assembleia de Escola, havendo neste sentido, como refere o entrevistado “*Maior capacidade de intervenção do Órgão de Gestão e Administração, o Director, e instituindo o regime de avaliação e de prestação de contas, perante o Conselho Geral*”. É também apontado como vantagens no campo da liderança, no sentido de a reforçar e de a tornar mais eficiente, os poderes atribuídos ao Director para designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares e demais Estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica. O Conselho Geral passa, também, a acompanhar a acção dos demais Órgãos de Gestão e Administração Escolar. As influências Políticas e Locais, na eleição do Director, bem como o Aumento gradual de competências para os Municípios, são desvantagens referidas pelo nosso entrevistado.

Quadro 7**Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral**

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|---|
| Categoria 1 | 1.1 | “A principal modificação foi...o Conselho Geral é mais interventivo do que era a Assembleia de escola...” |
| | 1.2 | “...considero que seja um superior hierárquico...” “O trabalho entre os órgãos é mais de parceria do que de controlo” |
| | 1.3 | “A partir do momento que o Director presta contas ao Conselho Geral, considero que seja um superior hierárquico. “ “O trabalho... é mais de parceria do que de controlo” |
| | 1.4 | “...poderes diferentes que se complementam ...” “Um poder mais “opinativo” é o Conselho Pedagógico...” “Na minha opinião nenhum órgão em termos de poder é mais débil que o outro...” |
| Categoria 2 | 2.1 | “Concordo com esta atribuição de competências ...” “A partir do momento que o Conselho Geral é o Órgão máximo da escola, deve ter uma palavra a dizer...” |
| | 2.2 | “...A tentativa é essa,..é promover o relacionamento ...” “...mas dentro do possível é aquilo que está a ser feito.” “...a participação da comunidade local tem sido forte...” |
| Categoria 3 | 3.1 | “...liderança democrática...” |
| | 3.2 | “...todas as partes são ouvidas, podem emitir a sua opinião...” “Toda a gente é ouvida sendo lhe dada a mesma importância...” |
| | 3.3 | “Eu acho que sim, embora não se note muito...” “O reflexo desta intervenção ainda não é visível...até pelo tempo que estamos a funcionar” |
| Categoria 4 | 4.1. | “A diferença não é muito significativa” |
| | 4.2. | “A vantagem que eu vejo neste momento é que o Conselho Geral é mais interventivo do que era a Assembleia de Escola...” “O poder actualmente está mais dividido, o que é bom.” |

Analisando a entrevista do Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral, no que se refere à categoria 1 - *Poderes do Conselho Geral e Director* – podemos inferir que, a

principal alteração proveniente do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, foi o facto de o Conselho Geral, em comparação com a Assembleia de Escola, ser um órgão mais activo e interventivo nos assuntos relacionados com a escola. Quanto aos poderes considera que, embora o Conselho Geral seja um superior hierárquico do Director, nenhum órgão de Direcção, Administração e Gestão da escola tem ou exerce mais poder que o outro, todos eles se complementam e relacionam democraticamente. No caso específico da relação de poderes entre Director e Conselho Geral, o entrevistado considera que *“o trabalho entre os órgãos é mais de parceria do que de controlo”*.

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** –, quanto à questão das competências atribuídas ao Conselho Geral, inferimos que o entrevistado mostra total concordância com elas uma vez que *“a partir do momento que o Conselho Geral é o Órgão máximo da escola, deve ter uma palavra a dizer...”*. No que se refere à participação da comunidade na vida escolar, é da opinião que é importante e que a escola tem feito um esforço nesse sentido, no entanto afirma que *“...por vezes nem sempre se consegue...”*.

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – o Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral considera que a liderança exercida por este órgão é uma liderança democrática, apontando como estratégia o facto de todos os representantes terem direito a serem ouvidos e a proferir a sua opinião com igual importância e peso. A percepção do entrevistado que se refere à relação da liderança e clima/cultura escolar aponta no sentido de que existe uma relação de proporcionalidade directa ao nível conceptual, mas além da dificuldade em se observarem os efeitos, ainda não é muito visível, talvez pelo facto de ainda ser recente o mandato deste Conselho Geral. Quando interpelado com a solicitação para caracterizar o líder do Conselho Geral, este refere que se trata de um Presidente *“competente, sempre a par da legislação, sempre preocupado em não falhar nesse aspecto, humano, democrático, presente e activo.”*

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** –, podemos inferir da entrevista com o supracitado representante que, ao nível da autonomia as mudanças não são significativas. Quanto às vantagens aponta duas: um é o facto de o Conselho Geral é mais interventivo do que era a Assembleia de Escola e a outra é a questão do poder estar mais repartido pelo órgão. Quanto às desvantagens não referir nenhuma.

Quadro 8**Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante do Pessoal Não-Docente no Conselho Geral**

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|---|
| Categoria 1 | 1.1 | “...cria sempre uma agitação...” |
| | 1.2 | “Eu acho que este órgão tem algum poder para deliberar e influenciar...” |
| | 1.3 | “...funcionam bem e em parceria, havendo uma boa relação entre eles...” |
| | 1.4 | “...poderes diferentes ...” “Tudo vai a Pedagógico,...agora provavelmente será o Órgão que tem menos poder[...]dá sugestões mas não pode deliberar.” |
| Categoria 2 | 2.1 | “Na minha opinião penso que sim...” “...é no Conselho Geral que está a maior heterogeneidade dos representantes...” |
| | 2.2 | “...Considero” “...eu acho que a escola é um todo...” “...para educar é preciso uma aldeia inteira...” |
| Categoria 3 | 3.1 | “...há sempre muita participação ...” |
| | 3.2 | “O próprio Presidente tem em atenção a hora em que se possam reunir ...” “...manda todos os documentos por email ...” |
| | 3.3 | “Eu acho que sim, ...” “...há pais, há instituições, há o Município, há os órgãos,...eu acho que isso é muito importante realmente...” |
| Categoria 4 | 4.1. | “Tem mais autonomia” |
| | 4.2. | “As pessoas da comunidade educativa têm mais direito a mais informação...” |

Analisando a entrevista do Representante do Pessoal Não-Docente no Conselho Geral, no que se refere à categoria 1 - *Poderes do Conselho Geral e Director* – podemos inferir que, ao nível das alterações provocadas pelo novo Regime de Autonomia e Gestão Escolar, o entrevistado apenas referiu que houve alguma agitação. Concorda com os poderes atribuídos ao Conselho Geral, que podem “*deliberar e influenciar*”. Considera também que a relação entre

Director e Conselho Geral é boa, sublinhando que, sendo, este órgão, um superior hierárquico do Director, está “*está muito atento, muito atento, muito mesmo...* “. É também sua opinião que a relação entre os órgãos é boa e de parceria, salientado que o Conselho Pedagógico é o órgão com menos poder de deliberação.

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – o entrevistado manifesta concordância com as competências atribuídas ao Conselho Geral, pois refere que “*é no Conselho Geral que está a maior heterogeneidade dos representantes...eu acho fundamental que todos estejam a par da situação e que todos contribuam para o mesmo objectivo: a liderança da escola no melhor que se puder.*”. No que respeita a participação da comunidade educativa, inferimos que é igualmente importante, pois sendo a escola um todo, cada um deve assumir as responsabilidades no processo educativa, dizendo que: “*para educar é preciso uma aldeia inteira*”.

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – o Representante do Pessoal Não-Docente no Conselho Geral, percepção uma liderança dinâmica, atenta e muito participada. Aponta como estratégias a marcação da hora e dia bem como o eficiente e atempado envio de toda a documentação para análise. Quanto à relação causa efeito da liderança com o clima e cultura de escola, inferimos que, é da opinião que ela existe e revela-se importante em todo o processo. Caracteriza o líder do Conselho Geral como “*dinâmico, atento, preocupado*”.

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – o entrevistado aponta como mudança o reforço da autonomia. Quanto às vantagens indica apenas uma, a participação e um aumento do acesso à informação por parte de toda a comunidade educativa, como afirma: “*As pessoas da comunidade educativa têm mais direito a mais informação. A informação não está tão camuflada. As pessoas têm direito a toda a informação e eu acho muito bem*”. Quanto às desvantagens do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril não é indicada nenhuma.

Quadro 9

Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante dos Alunos no Conselho Geral

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|--|
| Categoria 1 | 1.1 | “Eu acho que foi pacífico ...” |
| | 1.2 | “Conselho Geral pode fazer muita coisa...” |

| | | |
|--------------------|------|---|
| | 1.3 | “Estes dois órgãos dão-se bem...” |
| | 1.4 | “Eu acho que quem tem mais poder é o Conselho Geral, depois o Director e depois o Pedagógico,...” |
| Categoria 2 | 2.1 | “Concordo ...” “...é no Conselho Geral que está a maior heterogeneidade dos representantes...” |
| | 2.2 | “Claro...” “...o pais têm um papel muito importante na escola ...” |
| Categoria 3 | 3.1 | “...exigente ...” |
| | 3.2 | “...o bom relacionamento entre os Órgãos...” |
| | 3.3 | “...foi a Conselho Geral, este decidiu e até hoje problemas iguais não voltaram a acontecer.” |
| Categoria 4 | 4.1. | “Acho que está mais ou menos tudo na mesma” |
| | 4.2. | “...o Conselho Geral pode decidir mais.” |

Analisando a entrevista do Representante do Pessoal Não-Docente no Conselho Geral, no que se refere à categoria 1 - *Poderes do Conselho Geral e Director* – podemos inferir que, o Representante dos Alunos, considera que a transição do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril foi um processo pacífico para os alunos, e que estes, na sua grande maioria, nem se aperceberam de tal transição. A relação entre os poderes do Conselho Geral e Director é boa, considerando que o Director detém mais poder, afirmando que: “...é o Director porque o Presidente do Conselho Geral para além de ser Presidente é Professor e quem “manda” nos Professores é o Director...”. Na opinião do entrevistado, o Conselho Geral está atendo e entende que o Conselho Pedagógico é o órgão que tem menos poder “porque as decisões do Pedagógico têm de passar pelos dois primeiros”.

Na categoria 2 - *Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar* – , no que respeita à primeira subcategoria - *Importância das competências do Conselho Geral* – inferimos a sua concordância. Relativamente à segunda subcategoria – *Relacionamento com a comunidade educativa* – sublinha a importância da participação da comunidade na vida da escola, especialmente os pais. O Conselho Geral “tem várias representatividades” assumindo assim um papel crucial no envolvimento da comunidade no processo ensino-aprendizagem.

Na categoria 3 - *Percepções da liderança do Conselho Geral* – o Representante dos Alunos no Conselho Geral, percebe uma liderança responsável e exigente, apontando como principal estratégia do órgão a boa relação com os restantes órgãos de direcção, administração e

gestão escolar. Desta boa relação resultam reuniões informais, por exemplo entre Director e Presidente do Conselho Geral, para tratar determinados assuntos da vida escolar. Exemplifica com um caso de indisciplina que ocorreu na escola e após o assunto ter sido discutido no Conselho Geral não se voltaram a presenciar situações análogas. Quanto à questão da liderança estar correlacionada positivamente com o clima e cultura de escola, inferimos factos que indiciam esta relação forte e positiva. O entrevistado caracteriza o líder do Conselho Geral como “*Simpático, responsável e exigente.*”

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – o aluno é da opinião que este novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escola consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, nada trouxe de novo para a escola, pois “*acho que está mais ou menos tudo na mesma* “. Apesar da opinião anterior considera que a vantagem deste modelo direcciona-se para o facto de o “*Conselho Geral pode decidir mais...*”. Deduzimos nós, então, que o Representante dos alunos atribuiu um poder significativo a este novo Órgão, sendo percebida a sua actuação com forte presença das decisões da escola.

Quadro 10

Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante da Comunidade Local no Conselho Geral

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|---|
| Categoria 1 | 1.1 | “nível da organização e gestão da escola ...” |
| | 1.2 | “Sim concordo ...” |
| | 1.3 | “...existe uma boa relação, uma relação harmoniosa entre Conselho Geral e Director...” |
| | 1.4 | “Nenhum tem mais poder que o outro. São poderes diferentes...” |
| Categoria 2 | 2.1 | “Penso que era mais importante a Direcção, que é quem domina as coisas e quem sabe as necessidades aprovasse o PAA...” |
| | 2.2 | “Eu entendo a participação da comunidade na escola, nomeadamente a associação empresarial que eu represento, muito importante...” |
| Categoria 3 | 3.1 | “...Dinamismo e muita dedicação ...” |
| | 3.2 | “...há colaboração...” “...envolve mais a comunidade toda...” |

| | | |
|--------------------|------|---|
| | 3.3 | “...pois se há uma abertura da escola à comunidade[...]podem debater e definir estratégias que levem não só à melhoria do clima escolar como também à melhoria dos resultados dos alunos” |
| Categoria 4 | 4.1. | “...há muito mais autonomia nas escolas em função de determinadas coisas...” |
| | 4.2. | “...modelo actual tem mais vantagens... envolve mais a comunidade toda e é por isso que é mais importante.” |

Após o enquadramento ao nível da análise da entrevista do Representante da Comunidade Local, no que se centra na categoria 1 - **Poderes do Conselho Geral e Director** – podemos inferir que, ocorreram alterações ao nível da organização e gestão escolar, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Na escola Secundária verifica-se uma relação harmoniosa entre Director e Conselho Geral, *“sempre com um bom relacionamento, um bom entendimento como bons colegas de trabalho”*. Entende que órgão do qual é representante tem poder de decisão, bem como influência nas decisões, acrescentando ainda há um controlo do Director por parte do Conselho Geral ao mesmo tempo que emerge um espírito de colaboração entre ambos. Na relação entre todos os órgãos nas questões de poder, consta-se uma clara ideia de não sobreposição de poderes, dado que *“São poderes diferentes, mas nenhum órgão tem mais poder que outro.”*

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – o entrevistado considera as competências atribuídas ao Conselho Geral importantes, manifestando parcial concordância com a sua distribuição, ou seja, em seu entender o Plano Anual e Actividades deveria ser aprovado pela Direcção. O relacionamento com comunidade educativa, além da sua importância, *“Hoje a comunidade empresarial tem muito mais interesse em estar dentro da escola”*, é visto como uma forma de estratégia do Conselho Geral, pois *“...é no Conselho Geral que ela mais se nota, através dos diferentes representantes que lá estão, ...”* e *“há uma abertura da escola à comunidade e é no Conselho Geral que ela mais se nota”*. Refere ainda, na sequência do relacionamento da comunidade escolar, que: *“é importante a escola ter qualidade e nós estarmos representados na escola, para também exigirmos essa qualidade.”*

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – o Representante da Comunidade Local, refere a dinâmica e a dedicação do Conselho Geral como características a sublinhar na actuação do órgão. Da sua exposição inferimos que a estratégia deste órgão estratégico, prende-se com o incentivo à participação da comunidade escolar na vida da escola, o

que os caracteriza, também, no campo da liderança. Quando à questão: a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos? Não hesita em concordar referindo *“nas reuniões do órgão que se podem debater e definir estratégias que levem não só à melhoria do clima escolar como também à melhoria dos resultados dos alunos”*. Por último, perante o desafio de caracterizar o líder do Conselho Geral, este refere: *“Caracterizo-o com um dinamismo espectacular, com um conhecimento muito grande daquilo que faz, ..., capacidade, qualidade e muita intervenção”*

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – o entrevistado é da opinião com o presente diploma de administração e gestão escolar existe uma maior autonomia por parte das escolas, mas apenas em algumas questões. Refere a título de exemplo, que no que se trata à parte financeiras a escola não autonomia suficiente, *“já em matéria de educação e protecção aos alunos a escola tem alguma autonomia, mas não tem capacidade, por vezes, por falta de algum poder”*. O envolvimento com a comunidade, cuja ponte está neste importante órgão (Conselho Geral) é mais uma vez vista como uma vantagem do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril. Pode-se constatar quando este actor refere: *“o modelo actual tem mais vantagens porque envolve mais os professores, envolve mais a comunidade toda e é por isso que é mais importante.”*

Quadro 11

Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|---|
| Categoria 1 | 1.1 | <p>“...veio de alguma forma definir com maior rigor as competências de cada órgão...”</p> <p>“...o Conselho Geral tem competências acrescidas face à anterior Assembleia de Escola...”</p> <p>“...vem dar mais poder ao Conselho Geral...”</p> <p>“...a relação entre estes dois órgãos é cordial...”</p> <p>“...há uma colaboração entre ambos...”</p> |
| | 1.2 | “...Conselho Geral é o poder máximo na escola...” |
| | 1.3 | “...o Director de algum modo tem que implementar as deliberações do Conselho Geral.” |

| | | |
|--------------------|------|--|
| | | <p>“...o Director não pode de alguma forma tomar medidas que não tenham o aval do Conselho Geral”</p> <p>“...actualmente o poder do órgão é superior ao do Director da escola”</p> |
| | 1.4 | “Os poderes dos órgãos estão ao mesmo nível...” |
| Categoria 2 | 2.1 | <p>“É importante que todos estes documentos passem pela análise do Conselho Geral”</p> <p>“...a sua aprovação no Conselho Geral é pertinente porque estão aí representados toda a comunidade educativa...”</p> |
| | 2.2 | <p>“É importante e tem sido feita...”</p> <p>“...notou-se uma forte preocupação por parte do Presidente para que fossem indicados os representantes eleitos em assembleia de pais.”</p> |
| Categoria 3 | 3.1 | <p>“...liderança forte...”</p> <p>“Exerce uma liderança...”</p> |
| | 3.2 | <p>“Apelo que todos participem para que todas as deliberações saiam enriquecidas...”</p> <p>“...a vida na escola tenha acções que envolvam a comunidade escola...”</p> |
| | 3.3 | <p>“...melhorar o ambiente socioeducativo, o relacionamento escola-comunidade...”</p> <p>“...que de alguma forma resulte, no final, numa melhoria dos resultados obtidos...”</p> |
| Categoria 4 | 4.1. | “...existe uma maior autonomia das escolas...” |
| | 4.2. | <p>“...há uma maior preocupação dos pais em participarem no trabalho dos órgãos...”</p> <p>“...houve uma maior sensibilização dos pais para esta nova forma de gestão...”</p> <p>“...há uma grande preocupação em estudar bem as propostas, apresenta-las no sentido de serem pertinentes para a vida na escola,...”</p> <p>“...os pais reforçaram a sua representação nas escolas...”</p> |

Após uma análise circunstanciada da entrevista do Representante dos Pais e Encarregados de Educação, vejamos quais as inferências extraídas.

Na categoria 1 - **Poderes do Conselho Geral e Director** - a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril provocou alterações ao nível da tomada de decisão, a saber, definição, como maior rigor, das competências de cada órgão; competências e poderes acrescidos ao Conselho Geral comparativamente à Assembleia de Escola, no sentido de que, este tem maior

capacidade de aprovação. Quanto à relação entre Director e Conselho Geral esta é cordial e colaborativa. Na opinião do entrevistado “*Os poderes dos órgãos estão ao mesmo nível...*”, no entanto “*actualmente o poder do órgão é superior ao do Director da escola, porque o Director tem que seguir as linhas orientadores que foram aprovadas pelas deliberações do Conselho Geral*”, e que: “*o Director não pode de alguma forma tomar medidas que não tenham o aval do Conselho Geral*”. Sublinha ainda, que o Conselho Geral é o poder máximo na escola, o que nos leva a inferir que a sua opinião é de que é o Conselho Geral que detém mais poder na escola.

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – o representante dos Pais e Encarregados de Educação, considera importantes as competências atribuídas ao Conselho Geral enquanto órgão de direcção estratégica, pois “*...o facto de alguns destes documentos ficarem só pela aprovação directa, quer do Director quer do Conselho Pedagógico poderia de alguma forma enviar esses próprios documentos...*”. Quanto ao relacionamento com a comunidade educativa, este tem sido feito. A sua participação nas discussões e deliberações torna-se pertinente com as várias representatividades envolvida, o que torna a definição das linhas orientadoras para escolas mais eficientes e eficazes. Por último, neste parágrafo, foca a forte participação de toda a comunidade educativa nas reuniões do Conselho Geral.

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – este actor caracteriza a liderança exercida pelo Conselho Geral como uma liderança forte, onde as estratégias apontadas passam pelo envolvimento da comunidade escolar do dia-a-dia da escola e para que as acções levadas a cabo pela escola envolvam a comunidade de uma forma activa. Acrescenta neste temática que: “*a escola não esteja divorciada da restante comunidade educativa*”. No que respeita à relação liderança – clima e cultura de escola, considera que o facto de “*...as responsabilidades da comunidade também são acrescidas*”, pelo que as suas propostas devem ser aproveitadas no sentido de uma melhoria concretizada não só ao nível do clima e da cultura, como também na melhoria dos desempenhos escolares por parte dos alunos. Caracteriza o Presidente do Conselho Geral com um líder forte, organizado, rigoroso, democrática e “*...gosta de ir para as reuniões bastante preparado*”.

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – o entrevistado sublinha que o novo modelo é sinónimo do aumento da autonomia das escolas. Na questão das vantagens do Decreto-lei n.º75/2008, de 22 de Abril, além da autonomia e participação dos diversos actores, foi o reforço dos representantes da Autarquia, Comunidade Local e Pais e Encarregados de Educação. Em sua opinião, “*Neste momento houve uma maior sensibilização*

dos pais para esta nova forma de gestão e noto que há uma grande preocupação em estudar bem as propostas, apresenta-las no sentido de serem pertinentes para a vida na escola, o que acho que é uma vantagem face à anterior legislação”

Quadro 12

Quadro de análise da entrevista realizada ao Representante da Autarquia no Conselho Geral

| Categorias | Subcategorias | Indicadores/evidências |
|--------------------|----------------------|--|
| Categoria 1 | 1.1 | <p>“...os diversos intervenientes estabelecessem aquilo que eram os tetos de funcionamento dos próprios órgãos...”</p> <p>“...os intervenientes, as diversas representações no próprio Conselho Geral[...]se consubstanciou naquilo que foi o Regulamento Interno da própria escola...”</p> <p>“...ai acho que a tal colaboração, em termos de uma participação activa, marcou pela positiva, aquilo que foi o nascimento de um novo documento...”</p> |
| | 1.2 | <p>“...faz com que a importância do Conselho Geral sejam como que um órgão de fim de linha e na sua essência tem, por excelência, ser um órgão de fiscalização e supervisão, quer em termos de Director quer em termos de outros Órgãos da escola”</p> |
| | 1.3 | <p>“Eu penso que são poderes diferentes[...]por um lado consubstanciado no Director, está-lhe mais ligado um poder executivo e ao Conselho Geral está-lhe acometido um conjunto de poderes que são mais de âmbito deliberativo...”</p> <p>“...os dois poderes devem ser colocado ao serviço da própria escola numa ideia de convergência e de atingimento de objectivos...”</p> |
| | 1.4 | <p>“...preocupação de convergência de procura de sucesso e de cultura de Excelência na escola e que os órgãos sejam convergente naquilo que deve ser a sua verdadeira acção...”</p> |
| Categoria 2 | 2.1 | <p>“...é ao Conselho Geral, dada a sua heterogeneidade, tem a obrigação da aprovação...”</p> <p>“...possa ser enriquecido pela própria discussão do Conselho Geral...”</p> |
| | 2.2 | <p>“...a coo participação de todos e a participação de todos nas decisões implica também alguma co-responsabilização de todos os</p> |

| | | |
|--------------------|------|--|
| | | <p>intervenientes...”</p> <p>“Eu penso que esta relação com a comunidade educativa[...]traz, digamos o tal valor acrescentado em termos de participação do Órgão, para além de alunos e docentes, que possibilita não só um envolvimento maior de fora para dentro da escola...”</p> <p>“...este modelo, do ponto de vista do Conselho Geral tem possibilitado é exactamente um conjunto de acções em que os diversos intervenientes o fazem de uma forma activa...”</p> |
| Categoria 3 | 3.1 | “...sob o ponto de vista democrático e do funcionamento das instituições...” |
| | 3.2 | “Co-responsabilização de todos os actores no processo” |
| | 3.3 | <p>“...que a escola secundária num futuro que é já hoje atinja, portanto, a tal cultura de excelência...”</p> <p>“...relação com a comunidade educativa[...]traz, digamos o tal valor acrescentado...”</p> |
| Categoria 4 | 4.1. | “...de aumentar, se é que se pode dizer a autonomia, eu penso que isso tem acontecido.” |
| | 4.2. | <p>“...própria responsabilidade que é tida relativamente aos objectivos da escola estão muito mais direccionados para uma pessoa ao invés de quanto este poder estava mais partilhado”</p> <p>“A forma também mais aberta[...] relativamente a um espartilhar de órgãos e competências...”</p> <p>“...todos na sociedade de uma forma ou de outra estamos a ser avaliados”</p> |

Após o tratamento da entrevista ao Representante da Autarquia no Conselho Geral, inferimos que:

Na categoria 1 - *Poderes do Conselho Geral e Director* - a implementação do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, trouxe mudanças para a escola, que numa primeira fase se consubstanciaram numa adaptação dos diversos actores e nos “...*tetos de funcionamento dos próprios órgãos,...*”. A adaptação à mudança e a rapidez com que os próprios tempos impõem aos diversos actores, fez com que, rapidamente a escola se adaptasse à nova legislação. O Conselho Geral aparece neste diploma como maior representatividade por parte dos diversos intervenientes, elege o Director e é responsável pela definição das linhas estratégicas da escola. Como o próprio entrevistado verbaliza: “...*a importância do Conselho Geral sejam como que um órgão de fim de linha e na sua essência tem, por excelência, ser um órgão de fiscalização e*

supervisão, quer em termos de Director quer em termos de outros Órgãos da escola.” O poder do Director concentra-se ao nível executivo, naquilo que são as tarefas diárias da escola, enquanto que, o poder do Conselho Geral, com poderes, “...um pouco ainda mais alargado do que era a Assembleia de Escola no modelo anterior...”, está-lhe acometido um conjunto de poderes de âmbito deliberativo. Ambos os poderes devem ser colocados ao serviço da escola, no atingir dos seus objectivos, de uma forma democrática. Quanto à questão, se neste novo modelo o Conselho Pedagógico estava mais débil em termos de poder, o entrevistado é da opinião que não, expressando: “...aquilo que depreendo do antes e depois, se as estruturas, efectivamente, funcionarem e se houver uma preocupação de convergência de procura de sucesso e de cultura de Excelência na escola e que os órgãos sejam convergente naquilo que deve ser a sua verdadeira acção...”, ou seja cada órgão é detentor de um conjunto de competências, às quais lhes estão associado poderes, que devem ter uma lógica de acção convergente, e para que a escola se pautar por um serviço distinto e de excelência. Para tal deve haver espaço de discussão, contudo este edil refere que “...os diversos participantes não estão no todo ainda preparados para que estas coisas aconteçam de uma forma que eu penso que é tão aberto quanto aquela que está institucionalizada”.

Na categoria 2 - **Competências dos órgãos de direcção, administração e gestão escolar** – o Representante de Autarquia considera importantes as competências atribuídas ao Conselho Geral, na medida em que, é nele que está representada toda a comunidade escolar. É a este órgão que cabe aprovar os documentos estruturantes de uma organização escola, verbalizando que: “*Em documentos como esses, que são muito importantes para a escola, é ao Conselho Geral, dada a sua heterogeneidade, tem a obrigação da aprovação do documento,...*”, acrescentando quanto às discussões que muitas vezes antecedem as aprovações: “...mas que dessa discussão para além da alteração possa ser enriquecido pela própria discussão do Conselho Geral”. A questão do relacionamento com a comunidade escolar é, igualmente, considerada como existencial na questão da liderança deste órgão, pois “...a presença, como disse, de um conjunto de personagens individualmente ou em representações de instituições, do município, e também porque não dizer a própria presença da Associação de Pais, traz, digamos o tal valor acrescentado em termos de participação do Órgão,...” , prevendo-se que nesse envolvimento esteja “...uma co-responsabilização que se quer e se deseja biunívoca e também ajuda aquilo que é a escola nos dias de hoje, ajuda não só a transportar de fora para dentro, mas também de dentro para fora.”

Na categoria 3 - **Percepções da liderança do Conselho Geral** – este actor caracteriza esta liderança de democrática, apontando com estratégia a Co-responsabilização, que se quer biunívoca, de todos e de todas as representatividades que fazem parte de Conselho Geral. É da opinião que, efectivamente, a liderança, não só do Conselho Geral como também dos restantes órgãos, e a relação de convergência entre eles influenciam não só, o clima e cultura de escola como também o aproveitamento dos alunos. Para tal, é sem dúvida crucial o envolvimento da comunidade educativa. No que diz respeito às reuniões informais, que pensa ser natural acontecerem entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, esclarece que: *“penso que a questão do funcionamento informal das estruturas a nível da escola é um hábito que se foi criando de há muitos anos a esta parte e não muito a ver com o modelo que hoje existe”*, acrescentando ainda que *“Os encontros podem emergir de situações que não tenham nada a ver com a escola mas que aqui ou ali eles são aproveitados para esse mesmo fim...”*. O envolvimento da comunidade educativa, especificando o caso da Autarquia, aos mais diversos níveis é aproveitado e torna-se muito benéfico. Por último caracteriza o líder do Conselho Geral da Escola Secundária como trabalhador, exigente e competente.

Na categoria 4 - **Mudança na autonomia, administração e gestão escolar** – o entrevistado sublinha que relativamente à autonomia, esta saiu reforçada com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, contudo nota-se do ponto de vista prático, que *“...as escolas têm sido um pouco reservadas, têm ficado um pouco no seu cantinho, são pouco ousadas”*. O novo Regime de Administração e Gestão Escolar consignado no referido Decreto-Lei, apresenta vantagens ao nível da liderança, pelo facto de centrar as responsabilidades de execução numa pessoa (Director) e não num grupo de pessoas como acontecia no modelo anterior, ou seja, o entrevistado considera mais benéfico para a instituição, no âmbito das decisões do dia-a-dia da escola, o poder ser unipessoal do que colegial, afirmando que: *“a própria responsabilidade que é tida relativamente aos objectivos da escola estão muito mais direccionados para uma pessoa ao invés de quanto este poder estava mais partilhado. Isto são benefícios, que eu acho que este modelo trás,...”*, consciente da agitação que por vezes surge: *“...embora sob o ponto de vista das escolas, aqui ou ali cria alguma perturbação”*. A questão da avaliação torna-se, em sua opinião igualmente uma vantagem trazida por este modelo, pois *“sabemos de que de uma forma geral sempre foi pacífico para os professores avaliar os alunos, mas é muito menos pacífico quando os professores têm consciência de que são avaliados. Mas ainda os professores, penso eu, de uma forma geral não chegaram à conclusão que todos na sociedade de uma forma ou de outra estamos a ser avaliados”*. São questões com as descritas que por vezes “penalizam” o

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, mas que “...eventualmente acho que são razões que devem beneficiar a gestão das escolas. A forma também mais aberta, embora muito parecida com aquilo que já acontecia com o modelo anterior relativamente a um espartilhar de órgãos e competências a que cada um estava submetido, eu penso que isto também tem as suas vantagens,...”. Este edil termina a sua intervenção dizendo: “Considero que este Conselho Geral está bem encaminhado, bem direccionado, pois conhecendo a forma como ele tem desenvolvido a sua acção e conhecendo muito bem aqueles que são os intervenientes no órgão, penso que esta multiplicação e desmultiplicação ao mesmo tempo de vontades e de acções poderão levar a escola secundária ao lugar que eu gostaria que ela estivesse[...] que a escola secundária num futuro que é já hoje atinja, portanto, a tal cultura de excelência como todos desejamos”, pelo que podemos de certa forma inferir um bom trabalho, tendo por base a dedicação, o empenho e a participação de todos os actores, por parte do Conselho Geral e não só, ao serviço desta escola secundária.

5.3. Considerações finais

A triangulação das conclusões obtidas pela aplicação das entrevistas e da análise documental permitiu-nos esboçar um conjunto de ilações acerca desta investigação. Organizamos as considerações finais em torno das 4 categorias e correspondentes subcategorias.

5.3.1. Poderes do Director e do Conselho Geral

De seguida apresentamos e analisamos as percepções dos entrevistados sobre os poderes deste dois órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar.

5.3.1.1. Alterações no processo de tomada de decisão

Na opinião dos vários actores educativos entrevistados, todos referiram que o criação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio introduzir mudanças ao nível da tomada de decisão, contudo poucos foram aqueles que especificaram que mudanças. Aqueles que as referiram apontam para mudanças ao nível da organização e gestão da escola, maior rigor na definição das competências de todos os órgãos e a criação de um novo órgão – Conselho Geral – que elege o Director, que reforça a participação da comunidade educativa e local na escola e com

poderes reforçados, comparativamente à Assembleia de Escola, definida no modelo anterior. Poderes esses que no caso desta escola secundária o tornam muito interventivo, atento e de certa forma controlador da acção dos restantes órgãos de direcção, administração e gestão escolar.

5.3.1.2. Atribuição de poderes ao Conselho Geral

Inferimos das entrevistas analisadas que todos são da opinião que o Conselho Geral é detentor de um poder deliberativo, com capacidade de influenciar as decisões e que dada heterogeneidade de representantes e representatividades que o constituem há uma total concordância com os poderes que advêm das competências que desempenha.

5.3.1.3. Relação entre o Director e o Conselho Geral

Como já foi referido o Conselho Geral elege o Director, motivo pelo qual, a totalidade dos entrevistados, de uma forma implícita ou explícita, concordaram com o facto de o Conselho Geral ser um superior hierárquico do Director. Todos são unânimes em considerar que há um bom relacionamento entre ambos, onde é privilegiado o espírito de entre ajuda e de colaboração, o que faz com que na escola haja um bom ambiente de trabalho, onde, para além de laços profissionais, há amizade entre os docentes e toda a comunidade educativa. A organização da escola e o empenho de todos para que os problemas sejam evitados e resolvidos são destacados.

5.3.1.4. Poderes dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar

Nesta secção as opiniões dos vários actores dividiram-se quanto à questão de qual seria o órgão com maior poder. Os representantes dos Docentes, da Autarquia e os Pais e Encarregados de Educação consideram que nenhum órgão tem mais poder que o outros, os poderes são diferentes, e é da complementaridade e colaboração entre todos que se extrai o sucesso da escola. Já os Representantes dos Alunos e do Pessoal Não-Docente vêem o Conselho Geral como o órgão com mais poder dentro desta escola. O Presidente do Conselho Geral, refere que “*O poder dos vários Órgãos varia muito de Escola para Escola, em função do tipo de Liderança implementada por cada responsável de cada um dos Órgãos. O que se passa numa Escola não é o mesmo daquilo que se verifica na Escola contígua*”. Pelo exposto e dadas as diferenças consegue-se constatar que de certa forma todos eles apontam para uma colaboração entre todos

os órgãos, como refere o Representante da Autarquia *“os poderes devem ser colocado ao serviço da própria escola numa ideia de convergência e de atingimento de objectivos que são colocados...”*

5.3.2. Competências dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar

Nesta categoria procurámos inferir, dentro das competências dos diferentes órgãos, como avaliavam a importância das competências atribuídas ao Conselho Geral e o relacionamento com a Comunidade Educativa.

5.3.2.1.Importância das competências do Conselho Geral

Nesta subcategoria, enquadrada na temática das competências dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar, todos à excepção do Representante da Comunidade Local (este considera, como o próprio refere: *“Penso que era mais importante a Direcção, que é quem domina as coisas e quem sabe as necessidades aprovasse o PAA. Quanto aos restantes documentos penso que devem ir obrigatoriamente ao Conselho Geral”*) os entrevistados concordam com a competências atribuídas ao Conselho Geral, visto ser um Órgão de Direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da Escola. É exemplo disto as várias opiniões extraídas das entrevistas:

“É importante que todos estes documentos passem pela análise do Conselho Geral pois é neste órgão que está representada a comunidade educativa...” (Representante dos Pais e Encarregados de Educação)

“Em documentos como esses, que são muito importantes para a escola, é ao Conselho Geral, dada a sua heterogeneidade, tem a obrigação da aprovação...” (Representante da Autarquia)

“Concordo...” (Representante dos alunos)

“Na minha opinião penso que sim, se há o Órgão de Conselho Geral devem os documentos ir[...] é no Conselho Geral que está a maior heterogeneidade dos representantes...eu acho fundamental que todos estejam a par da situação” (Representante do Pessoal Não-Docente)

“Concordo com esta atribuição de competências e sou da opinião que todos os assuntos deverão vir a Conselho Geral” (Representante do Pessoal Docente)

“Concordo plenamente, visto o Conselho Geral ser um Órgão de Direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade de uma Escola” (Presidente do Conselho Geral)

5.3.2.2. *Relacionamento com a Comunidade Educativa*

Como já referimos anteriormente, todos estes actores educativos consideram a relação com a comunidade crucial, alguns até apontam-na como uma estratégia como Conselho Geral no âmbito da sua liderança, como refere o Representante da Comunidade Local, aquando da solicitação para indicar estratégias da liderança do Conselho Geral: *“Apelo a que todos participem para que todas as deliberações saiam enriquecidas e para que a vida na escola tenha acções que envolvam a comunidade escolar”*. Inferimos que a escola está mais dinâmica e aberta à participação de toda a comunidade educativa. Os pais e Encarregados de Educação, a Câmara Municipal, a Associação Empresarial e outras entidades são, frequentemente, solicitadas para participar nos projectos da escola. A escola também adere e participa nas iniciativas promovidas pelo meio envolvente, no sentido da sua melhoria. Ao nível das reuniões do Conselho Geral também se constatou, pela análise documental, uma participação forte e dinâmica.

5.3.3. Percepções da liderança do Conselho Geral

No que concerne a esta categoria, foi nosso propósito inferir quais as percepções que diversos actores (representantes do Conselho Geral da Escola Secundária) tinham em relação à liderança do órgão que faziam parte. Enquadra-se também nesta secção a caracterização do líder do Conselho Geral.

5.3.3.1. *Características da liderança*

Da análise das entrevistas, no que respeita a esta subcategoria, várias foram as características identificadas da liderança implementada, designadamente: Dinamismo, co-responsabilidade, participação, democraticidade, preocupação e uma liderança que é alicerçada na Autonomia com Responsabilidade. Em suma, da nossa leitura do que é notório nas palavras dos entrevistados, consideramos que a opinião geral aponta par uma liderança democrática,

distribuída, partilhada e de proximidade com a comunidade educativa, onde todos se sentem parte integrante da escola e do seu sucesso. Neste âmbito, no guião da entrevista foi, por nós solicitado, ao entrevistado para caracterizarem o Presidente do Conselho Geral. Pelas respostas obtidas, a saber:

“Tem uma liderança forte, é organizado, rigoroso e gosta de ir para as reuniões bastante preparado. Exerce uma liderança democrática” (Representantes do Pais e Encarregados de Educação)

“Caracterizo-o com um dinamismo espectacular, com um conhecimento muito grande daquilo que faz, ..., capacidade, qualidade e muita intervenção” (Representante da Comunidade Local)

“Trabalho, exigência, respeito, competência” (Representante da Autarquia)

“Simpático, responsável e exigente” (Representante dos Alunos)

“dinâmico, atento, preocupado” (Representante do Pessoal Não-Docente)

“Extremamente competente, sempre a par da legislação, sempre preocupado em não falhar nesse aspecto, humano, democrático, presente e activo” (Representante do Pessoal Docente)

foi-nos possível inferir que o Presidente do Conselho Geral é caracterizado por todos os elementos entrevistados como uma pessoa fundamental na escola, com uma personalidade que lhe permite desempenhar o cargo com sucesso e um carisma reconhecido por todos. Assim, todos os actores educativos concordam que ele é uma pessoa dinâmica, atenta, empenhada e persistente, que procura acompanhar as acções dos restantes órgãos, as estratégias e todas as actividades, tentando envolver toda a comunidade educativa em projectos/actividades que contribuam para a melhoria da escola e sucesso dos alunos. Há um consenso crescente a respeito do conhecimento, das competências e dos comportamentos encontrados geralmente nos líderes eficazes, que é quanto a nós o caso.

5.3.3.2. Estratégias da liderança

Nesta escola, o Conselho Geral procura estimular uma verdadeira cultura de colegialidade e cooperação, com uma equipa heterogénea de representantes, para além da relação profissional, cria laços de amizade que os unem num espírito de entreajuda, cooperação e responsabilização constantes. Os representantes trabalham em equipa⁶, com base na colegialidade e na entreajuda, e em torno de um projecto comum, tendo todos

⁶ Por exemplo, na análise documental verificamos a criação de várias comissões de trabalho

responsabilidade em relação ao sucesso e à melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem. O bom clima desta escola é influenciado pela interacção e participação da comunidade educativa. Como o próprio Presidente do Conselho Geral verbaliza: *“Só com um trabalho concertado e interligado entre todas as partes é que se poderá construir uma Escola de qualidade, da forma mais eficiente e eficaz.”*

5.3.3.3. Clima e Cultura de Escola

No que respeita às percepções dos diversos actores sobre a liderança do Conselho Geral, especificamente da sua influência no clima e cultura de escola, ou até mesmo, no comportamento e aproveitamento dos alunos, inferimos que nesta escola, o Conselho Geral estimula a existência de um clima e uma cultura favoráveis e motivadores, através de um trabalho conjunto e participado entre todos é que se consegue responsabilizar toda a Comunidade Educativa, para a salvaguarda efectiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. Os dados recolhidos através das entrevistas demonstram que a actuação do Conselho Geral, centra-se numa preocupação de estabelecer uma relação de proporcionalidade directa e positiva entre o exercício da sua liderança e a criação de um clima e cultura de escola, dado que é unânime a opinião de que a liderança influencia não só o clima e cultura de uma escola, como também o comportamento e aproveitamento dos alunos. Contudo, na opinião do Representante do Pessoal Docente *“Os efeitos causados a este nível são mais difíceis de observar. O reflexo desta intervenção ainda não é visível...até pelo tempo que estamos a funcionar.”*

Também foi possível depreender, que o facto de este órgão promover uma liderança participativa, de considerar e confiar na capacidade de trabalho das pessoas que o representam, motiva-os e representa uma liderança aberta e democrática.

5.3.4. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

Quando definimos a categoria supramencionada, era nossa intenção obter as percepções dos actores envolvidos no estudo sobre alterações da autonomia de escola, ao mesmo tempo, solicitávamos que nos indicassem vantagens e desvantagens do novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, consignado no Decreto-Lei n.º75/22008, de 22 de Abril, por comparação ao antigo Modelo, definido pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Seguem-se as nossas inferências, tendo em conta as duas subcategorias definidas.

5.3.4.1. Mudança e autonomia

Da análise de todas as entrevistas, podemos aferir que a opinião acerca da autonomia, designadamente no que concerne ao seu reforço ou manutenção, com a definição deste novo modelo de administração e gestão divide-se. Os Representantes do Pessoal Docente, dos Alunos e da Comunidade Local, consideram que as alterações não são muito significativas, continuando tudo mais ou menos na mesma. Este último refere que à mais autonomia em matéria educacional, já na financeira a escola não tem autonomia. A Representante do Pessoal Não-Docente, refere a existência de mais autonomia do Conselho Geral, por comparação à Assembleia de Escola; O Representante dos Pais e Encarregados de Educação, refere o reforço da autonomia com balizas por parte do Ministério; o Representante da Autarquia explica que do “...*posto de vista legislativo de aumentar, se é que se pode dizer a autonomia, eu penso que isso tem acontecido. Do ponto de vista prático, à semelhança de outros campos de acção em que cada um de nós pode actuar também as escolas têm sido um pouco reservadas, têm ficado um pouco no seu cantinho, são pouco ousadas*”. Por último o Presidente do Conselho Geral, considera que este diploma, sem dúvida veio reforçar a autonomia de escola a vários níveis: “...*estabeleceu a prática de reunir regularmente com as Direcções Executivas, delegou, nelas, competências da Administração Educativa, atribuindo-lhes funções na contratação e na Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente...*”; “...*promoveu a celebração de Contratos de Autonomia...*”; “...*instituiu um Órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho de Escolas*”; “...*Autonomia Escolar verifica-se, também, na participação de interessados e da comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director...*” e “...*pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa*”.

5.3.4.2. Vantagens e Desvantagens

A implementação do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, trouxe para as escolas mudança e conseqüentemente vantagens e desvantagens que foram apontadas por estes actores educativos desta investigação. Das vantagens, inferimos o reforço da participação da comunidade educativa, principalmente no Conselho Geral, permitindo-lhe participar na definição das acções estratégicas para a vida da escola; a eleição do Director, com poderes centrados na sua pessoa, partilhada pela Comunidade Escolar, Educativa, Local e Municipal, o Conselho Geral “aparece” com poderes reforçados comparativamente à Assembleia de Escola, permitindo-lhe acompanhar a

acção de todos os Órgãos de Administração e Gestão. Foi também referida como vantagens o facto de o Conselho Geral ser um órgão mais interventivo, os poderes de decisão estarem mais divididos e uma maior sensibilização da comunidade em participarem nos órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar. Em suma, este novo diploma trouxe mais autonomia, mais participação e veio reforçar o papel de várias entidades: município, comunidade local e dos pais e Encarregados de Educação.

Quanto á desvantagens deste diploma, foram referidas: o procedimento concursal, prévio, para a eleição do Director poderá ter influências Políticas e Locais e o aumento gradual de competências para os Municípios.

Conclusão

Conclusão

“Dizem sempre que o tempo muda as coisas, mas na realidade somos nós próprios que temos de as mudar”

Andy Warhol

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, restando à escola concretizar a concepção de regulamentos, projectos e planos que têm que implementar as linhas superiormente decretadas sendo o papel do gestor-líder escolar muito exigente e complexo. Além das competências genéricas relacionadas com a gestão do processo educativo, obriga ao exercício de desempenhos nas áreas dos recursos humanos, financeiros, de estratégia, de planeamento e outras relacionadas com processos de interpretação, análise sociológica e de investigação. Competências que apenas podem ser promovidas por formação, havendo quem defenda a profissionalização dos gestores escolares como forma de evitar aquilo que alguns intitulam de amadorismo, inconstância e instabilidade desarticulada dos mandatos da gestão escolar em que faltam lideranças sustentáveis.

Porque quem está nas escolas e compreende que se vive uma mudança de paradigma, é que é importante perceber que é justamente no momento em que a escola se apropria daquelas orientações superiormente decretadas, 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 al*, 2007:p.197). Considerando que a gestão eficaz de uma organização educativa é exigente, requerendo de todos os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar 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 al*, 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 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.

Chegados ao fim deste longo percurso e terminada que está a apresentação análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo como pano de fundo o problema, os objectivos e as hipóteses de investigação previamente definidas. No capítulo anterior, após a apresentação, análise e discussão dos resultados, procedemos à triangulação das conclusões obtidas pela aplicação das entrevistas e da análise documental, tendo-nos permitido esboçar um conjunto de ilações acerca desta investigação, sendo nossa pretensão, no enquadramento do novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril), dar resposta ao nosso problema central “ ***De que modo os diferentes actores que constituem o Conselho Geral percebem a liderança escolar, designadamente a sua liderança e de que modo o reforço da participação das famílias e comunidade local na direcção estratégicas das escolas, contribuí para o desenvolvimento do clima e cultura de escola e para a melhoria do sucesso dos alunos?***”

Deste modo procurámos perceber a liderança exercida pelo Conselho Geral de uma Escola Secundária, numa aproximação ao estudo de caso, permitindo-nos assim, caracterizar a escola, compreender o modo como os diferentes actores vêem esta escola após a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, identificar quais os actores (Director ou Presidente do Conselho Geral)

e órgãos que detêm mais poder e mais importância ao nível da escola e da comunidade educativa, conhecer as percepções dos diferentes actores face às competências do Conselho Geral e avaliar a importância da promoção do relacionamento com a comunidade educativa por parte deste órgão, identificar as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral, interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais e analisar a questão da autonomia na transição do Decreto-Lei n.º 115-A/98 para o Decreto-Lei n.º 75/2008 e identificar que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Num primeiro capítulo do trabalho, foi feita uma conceptualização da liderança em contexto escolar, onde procurámos abordar o conceito de liderança, as suas abordagens e a associação/correlação entre os conceitos liderança, eficácia escolar, clima e cultura de escola. De seguida apresentámos e analisámos os diplomas que conduziram à implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, após o 25 de Abril de 1974. Este último Diploma também ele foi analisado no terceiro capítulo, a que se juntou a análise de poderes/liderança dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar, nele definidos, tendo sido dado uma maior ênfase aos poderes do Conselho Geral e Director. De seguida, dedicámo-nos ao Estudo Empírico no qual focámos toda a Metodologia de Investigação, tendo abordado as técnicas e instrumentos na recolha dos dados. Também aqui, após a realização das entrevistas e da análise documental procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, tendo por base o quadro conceptual construído.

Os testemunhos dos actores envolvidos no estudo, consideraram que criação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio introduzir mudanças ao nível da tomada de decisão, designadamente ao nível da organização e gestão da escola, através da criação de um Órgão Colegial – Conselho Geral – que elege o Director, que reforça a participação da comunidade educativa e local na escola e com poderes reforçados, comparativamente à Assembleia de Escola, definida no Modelo anterior. A comunidade educativa desta escola recebeu bem esta mudança e, rapidamente, se adaptaram de uma forma generalizada, ao novo “desenho” da gestão e administração escolar vertido no Diploma supramencionado. Quanto às competências e poderes do Conselho Geral, estão bem definidos, tendo, até à data, sido implementados de uma forma profícua e proficiente. Como já referimos, nas sínteses finais, a totalidade dos entrevistados, de uma forma implícita ou explícita, concordaram com o facto de o Conselho Geral ser um superior hierárquico do Director, uma vez que, é este Órgão que elege o Director,

que por sua vez tem de lhe prestar contas. O relacionamento entre ambos é benéfico para a instituição, é privilegiado o espírito de entre ajuda e de colaboração, o que faz com que na escola haja um bom ambiente de trabalho, onde, para além de laços profissionais, há amizade entre os docentes e toda a comunidade educativa. Situação, esta, não influencia nem é impeditiva de um acompanhamento atento e constante do Director, por parte do Conselho Geral. Os diferentes actores educativos demonstram que a base de toda a organização da escola é o trabalho colaborativo e a colegialidade, que são valorizados e estimulados pelo Conselho Geral. Neste sentido, uma das suas características mais evidenciadas pelos diferentes actores educativos é a existência de uma equipa (Conselho Geral) unida e que trabalha de uma forma conjunta e constante parceria. Nesta escola verifica-se uma permanente interacção entre todos os actores educativos, que trocam ideias e reflexões conjuntas, num clima de abertura, de confiança, de compreensão e de aceitação de novas ideias. A liderança exercida por este Órgão e o trabalho colaborativo implementado, reflecte-se numa relação de cooperação entre todos os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar. A diversidade de poderes existente na escola coloca, inevitavelmente, em relevo o papel das lideranças. Na relação que estabelecemos entre poderes e liderança concluímos que, quanto mais é reconhecido poder a um certo actor maior será a probabilidade da sua liderança ser conseguida, nomeadamente se o estilo adoptado por esse líder for o de envolver todos os actores no processo de decisão. No estudo realizado, concluiu-se que o Conselho Geral age corporativamente com todos os actores, por isso, as suas posições eram facilmente aceites por todos, o que contribui para a valorização desse órgão na comunidade educativa, assumindo-se com capacidade para influenciar as decisões aos mais variados níveis.

Na questão da liderança perante os resultados desta investigação, inferimos que as competências atribuídas ao Conselho Geral estão a ser cumpridas e sugerem que, enquanto estrutura principal da liderança, desempenha um papel preponderante no sucesso da escola, no desenvolvimento da sua cultura, na criação do seu clima e na construção da sua identidade. Desta forma, o sucesso e a cultura organizacional da escola parecem estar muito dependentes dos seus líderes, que orienta todo o trabalho para a melhoria da gestão e administração da organização e, conseqüentemente, para o acréscimo dos resultados dos alunos, esforçando-se por elevar a imagem externa da escola e a sua reputação. A comunidade educativa é participativa e todos estes actores educativos consideraram a relação salutar, com ela, crucial, alguns até a apontam como uma estratégia do Conselho Geral no âmbito da sua liderança. Nesta escola, cada elemento da comunidade educativa é considerado não só como profissional mas como pessoa individual, que colabora, discute e propões sugestões. O Conselho Geral, preocupa-se em incentivar e

manter o compromisso, o cuidado, a colaboração, a realização, a confiança e a inclusão, favorecendo, assim, a coragem e a persistência para fazer o melhor para organização.

A análise crítica dos resultados deste estudo permitiu a identificação de um estilo de liderança democrático, geradora por um lado de uma imagem positiva da estrutura e dos processos de gestão exercidos, por outro, de um factor desencadeador de mecanismos emergentes, de afabilidade, de compatibilidade e de apoio. Foram reconhecidos como elementos impulsionadores de um bom clima de trabalho: i) uma actuação democrática do Conselho Geral; ii) forte dinâmica entre os 4 Órgãos de Direcção, Administração e Gestão Escolar; iii) descentralização com um nível forte de participação de professores, alunos, pessoal não-docente, autarquia, pais e encarregados de educação e comunidade local e iv) a utilização de um poder percebido pela discussão democrática das decisões. Esta forma de liderar foi qualificada, pelos entrevistados, como uma influência favorável para a manutenção de clima de trabalho positivo e valorado o peso e a importância que aquele Órgão pode ter na saudável vivência quotidiana da escola. Podemos também inferir que deste estilo de liderança emerge um líder que promove a confiança e estimula o trabalho de equipa, numa atitude de motivação e cooperação, por forma a que, os objectivos não só sejam alcançados como superados. Trata-se portanto, no nosso entender, de um líder transformacional. Os diferentes actores educativos reconhecem não só a capacidade do Presidente do Conselho Geral para estabelecer boas relações interpessoais, mas também o facto de ser entusiasta e motivador. Neste sentido, reage positivamente às normas que lhe são impostas, procurando gerir tensões e dilemas de dentro para fora da escola, antecipando decisões e tendo uma visão clara e pró-activa daquilo que pretende para a escola. O líder contribui para uma cultura de colaboração, monitorizando e controlando o progresso da escola. Assim, os diferentes actores educativos sentem-se envolvidos nas tarefas da escola, o que aumenta a sua motivação, o seu sentimento de eficácia, a sua capacidade de iniciativa e a vontade de intervir para melhorar a escola. Sentem que o Presidente do Conselho Geral trabalha com eles e que participam na tomada de decisões da escola, numa estrutura transparente, facilitadora e de apoio, com base na confiança, respeito, incentivo e crítica construtiva. Este tipo de liderança estabelece uma visão compartilhada da escola, dos seus objectivos e valores, porque são construídos, desenvolvidos e avaliados em conjunto, com base na diversidade de opiniões e na diferença, com vista ao desenvolvimento de um sentimento de identidade colectiva na escola. A sustentabilidade do exposto, evidencia-se por algumas intervenções dos actores: *“Tem uma liderança forte, é organizado, rigoroso e gosta de ir para as reuniões bastante preparado. Exerce uma liderança democrática”* (Representantes do Pais e Encarregados de Educação);

“Caracterizo-o com um dinamismo espectacular, com um conhecimento muito grande daquilo que faz, ..., capacidade, qualidade e muita intervenção” (Representante da Comunidade Local);
“Trabalho, exigência, respeito, competência” (Representante da Autarquia).

A sua capacidade para controlar tensões e dilemas dentro e entre a comunidade, proporcionando um ambiente agradável para todos, é unanimemente referida. Uma das características do Presidente do Conselho Geral e que, segundo Day (2004), constitui uma marca dos líderes de sucesso, é a sua capacidade para se centrar nas pessoas e gerir os problemas, orientando-se por valores colectivos e individuais. Corroborando os resultados da investigação levada a cabo por Day et al (2000), neste estudo, verificamos que a liderança é influenciada pelos valores pessoais e profissionais do Presidente do Conselho Geral e pelo desenvolvimento de uma base organizacional compartilhada de valores e propósitos, com uma convicção apaixonada para construir, pôr em acção e monitorizar uma equipa de liderança na escola, com vista ao envolvimento de todos e à criação de um sentimento de pertença e de identidade em relação a esta instituição.

Das entrevistas inferimos que, nesta escola, o Conselho Geral estimula a existência de um clima e uma cultura favoráveis e motivadores da criatividade e da inovação dos vários intervenientes no processo educativo. Os dados recolhidos demonstram que a actuação da Órgão é preponderante na percepção que os diferentes elementos educativos têm do clima positivo da escola. Depreendemos do testemunho dos vários actores envolvidos no estudo, e na perspectiva de Costa (1994), que o clima desta escola é influenciado pela interacção e participação da comunidade educativa, o que gera um sentimento de pertença em relação à escola. Os representantes e Órgãos trabalham em equipa, com base na colegialidade e na entreatajuda, e em torno de um projecto comum, tendo todos responsabilidade em relação ao sucesso e à melhoria da escola (sob o ponto de vista da gestão e administração) e do processo de ensino e aprendizagem. Como vimos, a cultura e o clima desta escola baseia-se na colegialidade e na liderança democrática e participativa, exercida pelo Conselho Geral, o que tem também influência no comportamento e aproveitamento dos alunos. Em síntese, O Conselho Geral, dadas as suas competências e sendo um órgão de liderança e gestão escolar, também tem responsabilização na construção do clima e cultura escolar, na medida em que, quer o clima quer a cultura nas organizações educativas exercem uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos da comunidade educativa (Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação e os demais membros da comunidade educativa) em relação à organização escolar, que influencia o seu desempenho. Neste sentido, a melhoria do clima de ensino depende da melhoria

do clima organizacional da escola, assim sendo, a cultura nas escolas e o clima escolar torna-se um elo estruturante da organização educativa. Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

Relativamente à autonomia da escola, foi clarificado ao longo deste trabalho que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não atingiu de todo o seu principal objectivo - reforçar a autonomia das escolas - a questão que se colocou foi, se este novo Modelo de Gestão e Administração Escolar, consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, reforçou a autonomia de escola. Nesta questão as opiniões dividiram-se, entre aqueles que consideraram que nada mudou e os que vêem o presente Diploma como uma “rampa de lançamento” direccionada para a conquista da autonomia. Na opinião do Presidente do Conselho Geral, *“Este Diploma Legal veio reforçar a Autonomia das Escolas. Neste sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com as Direcções Executivas, delegou, nelas, competências da Administração Educativa, atribuindo-lhes funções na contratação e na Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de Contratos de Autonomia, na sequência de um procedimento de Avaliação Externa das Escolas, e instituiu um Órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho de Escolas. A proclamada Autonomia Escolar verifica-se, também, na participação de interessados e da comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas, é possível avançar de forma sustentada para o reforço da Autonomia das Escolas.”*. O Representante da autarquia considera que *“do ponto de vista prático, à semelhança de outros campos de acção em que cada um de nós pode actuar também as escolas têm sido um pouco reservadas, têm ficado um pouco no seu cantinho, são pouco ousadas.”*. Destas e das outras intervenções analisadas depreendemos que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, reforçam e regulamentam a autonomia das escolas, mas o primeiro passo para a verdadeira Autonomia Escolar tem de partir da Escola e, nesta escola à semelhança de muitas outras, têm de passar para o plano da acção, demarcando-se do plano das meras intenções, dado que: *“Considero que este Conselho Geral está bem encaminhado, bem direccionado, pois conhecendo a forma como ele tem desenvolvido a sua acção...”*; *“Conheço o Director, conheço quem está à frente do Conselho Geral, conheço quem*

está à frente do Conselho Pedagógico, conheço quem está das diversas estruturas da escola, conheço-os bem, sei que são profissionais, sei que são competentes, sei que gostam muito da escola, sei que gostam muito daquilo que todos dias fazem, que é a sua relação com os alunos, porque os alunos continuam a ser e continuarão a ser sempre aquilo que é mais importante na escola. Acredito no trabalho deles e acredito pois, que a escola secundária num futuro que é já hoje atinja, portanto, a tal cultura de excelência como todos desejamos” (Representante da Autarquia).

No campo das vantagens trazidas por este Diploma, inferimos o reforço da participação da comunidade educativa, principalmente no Conselho Geral, permitindo-lhe participar na definição das acções estratégicas para a vida da escola, eleger o Director, permitindo-lhe acompanhar, de uma forma mais presente e activa a acção de todos os Órgãos de Administração e Gestão. Este novo Decreto-Lei reforça a autonomia, a participação e o papel de várias entidades: município, comunidade local e dos pais e Encarregados de Educação. Como desvantagens depreendemos o procedimento concursal, prévio, para a eleição do Director que poderá ter influências Políticas e Locais e o aumento gradual de competências para os Municípios.

Em suma, nesta escola, a liderança situa-se entre a “*liderança democrática*”, proposta por Alves (1999), e a “*liderança facilitadora*”, de Blase et al (1995), na medida em que é uma liderança que promove o “*poder com*”, num clima organizacional baseado na colaboração e democracia, não descurando os interesses da instituição e exercendo também “*poder através de*” inovação; e ajuda, apoia e tenta recompensar a sua equipa. Nesta perspectiva, verificamos que o clima organizacional desta escola, se baseia na colaboração e democracia, onde os objectivos da escola são partilhados e onde há um trabalho em equipa no planeamento e avaliação das actividades e projectos, proporcionando momentos de reflexão e diálogo.

Os dados deste estudo demonstram que, nesta escola, estão presentes as sete estratégias facilitadoras, definidas por Blase et al (1995), que o líder deve adoptar. Assim, o líder mostra-se optimista em relação aos membros da comunidade da escola e confia nas suas capacidades; desenvolve estratégias de gestão partilhada; encoraja a participação individual e de grupo e aceita os seus contributos; estimula a autonomia individual dos professores; encoraja a inovação; e ajuda, apoia e tenta recompensar a sua equipa.

Nesta escola há, portanto, uma capacidade para a mudança, inovação e aprendizagem, com uma liderança facilitadora, distribuída, optimista, compreensiva e que incentiva o desenvolvimento profissional individual e colectivo, erguendo-se sistematicamente expectativas

e criando-se desafios certos, que fomentem a inovação colaborativa e o envolvimento de toda a comunidade na escola.

Cada escola, e esta, não é excepção, constitui um sistema de acções humanas próprias, o que lhe confere um traço e identidade específico, daí a importância da tomada de decisões promotoras de inovação e mudança ao nível de cada escola, que serão tanto mais eficazes quanto melhor se conhecer as suas diferentes partes, a lógica do funcionamento e os fenómenos sociais que lá têm lugar. Neste sentido, o estilo de liderança exercido em cada estabelecimento de ensino deve implicar um conhecimento prévio das percepções dos diversos actores como condição fundamental para o entendimento e compreensão da escolha da estrutura e dos cenários da acção que os indivíduos adoptarão face a uma determinada situação. Corroboramos a pressuposição de que a qualidade educativa se consolida quando a escola possui conhecimento dos interesses e expectativas daqueles a quem serve e se organiza nos seus processos internos, por forma a conseguir responder-lhes o mais adequadamente possível.

Para além da importância incontestável dos modelos de liderança para o bom funcionamento da escola, é importante que a autonomia das escolas seja reforçada e não se concretize apenas na produção de uma palavra politicamente correcta e apelativa, uma palavra que conste nos normativos e não apenas e mais do que isso. Como tal, e para começar, é fundamental referir que não poderá haver autonomia nas escolas se não for concedida essa 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 alunos que frequentem as instituições escolares.

Os sucessivos governos, que têm surgido após o 25 de Abril de 1974, têm tido dificuldade em abrir mão do controlo quase total que possuem sobre a educação, aproveitando-se do termo autonomia das escolas como forma de procurar introduzir mudanças na forma de gestão e na realização de reformas com o objectivo de racionalizar recursos, diminuir a burocracia estatal e as despesas e simultaneamente continuarem a ter na sua mão a quase totalidade do poder sobre as instituições. Os governantes sabem certamente, ou deveriam saber, que para a democracia ser autêntica é fundamental que haja 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 empenho e participação de todos os elementos da comunidade escolar que diariamente desenvolvem o seu trabalho nas escolas, assegurando com a sua dedicação e empenho o cumprimento dessa importante missão.

Com o novo modelo de gestão e administração escolar, consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, surge, aparentemente o projecto e o sonho da comunidade docente desde sempre. Hoje, é visto com alguma apreensão e há manifestamente algum receio, até pelo desconhecimento do mesmo pela própria comunidade docente. Em Portugal, a escola pública, apesar de todas as suas insuficiências, foi até há bem pouco tempo um lugar onde a democracia, na sua 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 e de todos os elementos que a ela estavam associados. É verdade que a abertura das escolas às comunidades locais poderá e deverá contribuir para o aprofundamento dessa democraticidade.

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 sua inovação concebida a partir de uma matriz normativa que a torna escola, definida pela respectiva individualidade e expressa no seu projecto educativo, em que o respectivo projecto educativo será o documento que formaliza a singularidade da sua acção. É neste quadro que o Conselho Geral assume um papel importante numa liderança estratégica direccionada para a autonomia, na medida em que, como já referimos anteriormente, constrói a sua orientação específica no seu 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, à luz da missão de que assumiu investir-se.

Particularizando a questão da liderança ao nível do Conselho geral, é certo que a sua influência é elevada. Como já referido um dos objectivos do Decreto-Lei n.º 75/2008 é procurar promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, assegurando-se, para esse efeito, os direitos de participação do pessoal docente e não docente, como também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que têm um interesse legítimo na actividade e na vida da escola. Assim, dada a constituição do Conselho Geral e cabendo-lhe, nomeadamente, a aprovação das regras fundamentais do funcionamento e as decisões estratégicas da escola, bem como a eleição do Director, acarretam poderes e responsabilidades em termos de liderança que a par de uma boa gestão poderão funcionar em pleno em prol do sucesso educativo, do sucesso da escola e numa construção de cultura e clima escolar singular e

sólido. A cultura e o clima nas organizações educativas, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social, que na escola pressupõe uma liderança forte, estratégica, inteligente, eficiente e eficaz não só por parte do Conselho Geral como também pelas restantes estruturas em particular e todos os intervenientes em geral. Neste sentido as metas definidas pela escola serão reais, mensuráveis, objectivas, direccionadas e concretizáveis.

O presente estudo sobre a liderança exercida pelo Conselho Geral, no enquadramento do novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril), constituiu-se como um estudo de caso, que tomou como objecto de estudo, um elemento de cada representatividade no Conselho Geral e o Presidente do Conselho Geral (uma vez que Director desta escola, apesar da sua concordância em participar, não o fez⁷), numa escola concreta, com condicionamentos próprios decorrentes da sua constituição enquanto organização particular e específica. Pelo exposto, uma das suas limitações diz respeito às conclusões que poderão ser retiradas da investigação. Sabendo que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico de cada escola, não pretendemos generalizar dados mas sim contribuir para uma melhor compreensão desta problemática e lançar pistas para investigações futuras. Como tal, em nosso entender, seria pertinente, para aprofundar e complementar este caso aumentando os participantes, alargando as entrevistas a professores, alunos, não-docentes, pais, encarregados de educação e elementos da comunidade e acrescentar opções metodológicas de natureza quantitativa (Através da técnica do questionário), possibilitando, assim, uma análise de confrontação, permitindo uma consequente complementaridade. Esta técnica permitiria recolher informações por exemplo acerca de todos os professores, alunos e não-docentes envolvidos no estudo, num curto espaço de tempo (Sousa, 2005). Uma outra alternativa a este aprofundar e complementar este caso, era a realização de investigações envolvendo escolas de outros pontos do país, individualmente, numa mesma metodologia de estudo de caso, ou constituindo-se como parte de uma amostra de maiores dimensões, representativa do universo das escolas nacionais. A possibilidade de generalização tornar-se-ia concretizável no estudo das lideranças exercidas pelos Conselhos Gerais das Escolas, enquanto Órgão de Direcção, Administração e Gestão Estratégica.

⁷ O Director desta Escola Secundária autorizou a realização deste estudo neste estabelecimento, tendo também aceitado participar, contudo pelas razões enunciadas no ponto 4.8. não realizou a entrevista que estava prevista.

Bibliografia

Bibliografia

- ✓ ACHINSTEIN, Betty, (2002), *Conflict Amid Community: The micropolitics of teacher collaboration*, Columbia: Teachers College Records, Volume 104, 3, 421-455;
- ✓ ABARELLO, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- ✓ AFONSO, A. (1991). “*Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula*” in *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ AFONSO, A. (1999a). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/UM.
- ✓ AFONSO, A. (1999b). “*A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 121-137;
- ✓ AFONSO, N. (1995). “*Que fazer com esta ‘reforma’? Notas à margem de um relatório*” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 8, n.º 1 e 2, pp. 105-122;
- ✓ AFONSO, A. (1999b). “*A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 121-137;
- ✓ AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001a). “*A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo*”. In João Barroso (org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL;
- ✓ ALMEIDA, F. N., (1996). *O Gestor: A arte de liderar*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ ALONSO, E., (1988). *Clima y Cultura en las Organizaciones*. In *Anales do II Congreso Nacional de Educación Social*. Alicante;
- ✓ ALVES, J. M., (1993). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas (2.ª ed.)*. Lisboa: Edições ASA;
- ✓ ALVES, J. M. (1999). *Autonomia, participação e liderança*. In A. Carvalho; J. M. Alves & M. J. Sarmento (org.). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Lisboa: Edições Asa;
- ✓ ANTÓNIO, N., S. (2003). *Estratégia Organizacional: do Posicionamento ao Movimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda;
- ✓ ARGYRIS & SHÖN, (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*. Em Alarcão, Isabel, *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto: Porto Editora;

- ✓ ÁLVAREZ, M. (1995). “*Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar*” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 8, n.º 1 e 2, pp. 41-56;
- ✓ AVOLIO, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examing the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. Journal of Occupational and Organizational Psychology;
- ✓ AZEVEDO, J. (2002). *O Fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA Editores II.
- ✓ AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ✓ AZEVEDO, J. (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- ✓ BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós;
- ✓ BÁRRIOS, A. G. (1999). “*Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da Escola*” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 85-103;
- ✓ BARBOSA, L. M. (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionistas – Análise da Acção Educativa*. Lisboa: ESSE João de Deus;
- ✓ BARROSO, J. (1990a). *A morte anunciada...(a propósito da reforma – várias vezes anunciada – dada gestão dos estabelecimentos de ensino)*. Revista crítica de Ciências Sociais, 29, 184-188;
- ✓ BARROSO, J. (1990b). *Formar professores par intervir na administração das escolas*. Aprender, 11, 11-16;
- ✓ BARROSO, J. (1990c). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Revista Inovação*, 2 e 3, 55-99;
- ✓ BARROSO, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, 4, p.p. 55-86;
- ✓ BARROSO, J. (1991). “Entre a reforma curricular e a reforma da gestão - A emergência do estabelecimento de ensino” Conferência do colóquio da AFIRSE *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa;
- ✓ BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG/JNICT;

- ✓ BARROSO, J. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia
- ✓ BARROSO, J. (1995a). “*Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre a ‘Direcção’ e ‘Gestão’*” in Revista Portuguesa de Educação. Braga: UM;
- ✓ BARROSO, J. (1995b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE;
- ✓ BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação;
- ✓ BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora;
- ✓ BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME
- ✓ BARROSO, J. (1998a). “*Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública*”. Conferência do Colóquio Educação e sociedade: escola e parcerias educativas. Nova Série. n.º 4, pp. 32-58;
- ✓ BARROSO, J. (1998b). “*Autonomia, para quê?*”. Conferência do ProfMat 98, APM. pp.1-14;
- ✓ BARROSO, J. (1999b). “*A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI - o caso de Portugal*” in J. BARROSO. (org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa;
- ✓ BARROSO, J. (2000). “*Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*”. In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- ✓ BARROSO, J. (2000c). “*O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*” in N. FERREIRA. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. S. Paulo: Cortez Editora;
- ✓ BARROSO, J., (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta;
- ✓ BARDIN, L. (1977). *L’analyse de contenu*. Paris: Éditions PUF;
- ✓ BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- ✓ BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- ✓ BASS, B. M. (1981). *Stogdill’s handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: free Press;

- ✓ BASS, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: free Press;
- ✓ BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1993). *Leadership theory and research: perspectives and directions*. New York: free Press;
- ✓ BENNIS, W. G., & NANUS, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & Row;
- ✓ BERTRAND, Y., G., P., (1998). *Organizações: uma abordagem sistêmica*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ BELL, J. (1997). *Como realizar projectos de investigação*. Lisboa: Gradiva;
- ✓ BELL, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Trajectos*. 2ª edição, Lisboa: Gradiva;
- ✓ BENAVENTE, A.; CARVALHO, A. (1995). “*Conflitos na escola: textos e contextos*” in *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ BENNIS W., (1999). O retrato-robot de uma nova geração de líderes. In *Executive Digest*, (58), p.3-7;
- ✓ BERTRAND, Y., G., P., (1998). *Organizações: uma abordagem sistêmica*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ BEST, J. (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata;
- ✓ BEZARES, F. e EGUIZÁBAL, A. (1992). *Administración educativa – manual del administrador de la educación*. Salamanca: Editorial Hespérides;
- ✓ BILHIM, J., A., F., (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas;
- ✓ BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC;
- ✓ BLASE, J. et al (1995). *The micropolitics of educational leadership – from power to empowerment*. New York: Cassel.
- ✓ BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial la Muralla, SA;
- ✓ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- ✓ BRUNET, L., (1987). *El Clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas;
- ✓ BRUNET, L., (1992). *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola*. In: NÓVOA, A., *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

- ✓ BRYMAN, A. (1996). *Leadership in organizations*. In S. Clegg; C. Hardy & W. Nord (coord.). *Handbook of Organization Studies*. Nova York: SAGE;
- ✓ BRYMAN, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman;
- ✓ BRYMAN, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage;
- ✓ BRYMAN, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press;
- ✓ CABRAL, R. (1989). *Style and power leadership and democracy in the urban high school: an analysis of two high schools*. Tese de doutoramento: University of Machusetts;
- ✓ CALADO, S. (2004). *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. DEFCUL;
- ✓ CAMPPBELL, J., DUNNETTE, M., LAWLER, E., & WEICK, K. (1970). *Managerial Behavior, "Performance" and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill;
- ✓ CANÁRIO, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário. (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA;
- ✓ CANÁRIO, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In J. Barroso (org), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora;
- ✓ CARVALHO, L., M., (1992). *Clima de escola e estabilidade de professores*. Lisboa: Educa;
- ✓ CASTRO, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora;
- ✓ CISCAR, C. & URIA, M. (1986). *Organización escolar y acción directiva*, Madrid: Narcea;
- ✓ CHAPMAN, J. (1990). *School – based decision – making and management*. London: The Falmer Press;
- ✓ CHIAVENATO, I., (1993). *Teoria Geral da Administração*. 4.^a Edição, Makron Books: Rio de Janeiro;
- ✓ CHIAVENATO, I., (2000). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus, 6.^a Edição;
- ✓ CONGER, J. A., & KANUNGO, R. N. (1987). *Towards a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings*. Academy of Management Review;
- ✓ CORREIA, J. A. (1994). “A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro” in *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento;

- ✓ CORONEL, J. M. y otros, (1994). *Para comprender las organizaciones escolares: ocho temas básicos*. Universidad de Sevilla: GID;
- ✓ COSTA, J. A., (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora;
- ✓ COSTA, A. (1994). A importância da participação na escola e a construção do seu P.E.E. *NOESIS*, vol.31, pp. 29 – 33;
- ✓ COSTA, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa;
- ✓ COSTA, J.A., MENDES, A.N., VENTURA, A., (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Universidade de Aveiro: Aveiro;
- ✓ COSTA, A. (2001). “Entrevista” in A. TEODORO. *As políticas de educação em discurso directo: 1955 - 1995*. Lisboa: IIE. pp. 501-523.
- ✓ COUTINHO, C. (2005). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho;
- ✓ CROZIER, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- ✓ CUNHA, Miguel Pina *et al*, (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, RH Editora;
- ✓ DENISON, D.R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. John Wiley & Sons;
- ✓ DENZIN, N. & LINCOLN, Y (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications;
- ✓ DAY, C. et al (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press;
- ✓ DAY, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, vol.24, n° 4, pp. 425-437;
- ✓ DIAS, M. (1999). “A autonomia da escola em Portugal: Igualdade e diversidade” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 105-120;
- ✓ DIOGO, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- ✓ DONALDSON, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. New York: Teachers College Press.
- ✓ DRUCKER, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural;

- ✓ ESTÊVÃO, C. (1995). “*O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma racional alternativa*” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM;
- ✓ ESTÊVÃO, C. (1998a). “Políticas de privatização e educação” in *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ ESTÊVÃO, C. (2000). “*Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça*” in *IGE Informação*. Ano 8, n.º 1, pp. 35-50;
- ✓ ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126;
- ✓ ETZIONI, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores;
- ✓ FERNÁNDEZ D., Ma. J., (1994). *Clima institucional. In Organización e gestión educativa*. Número 01;
- ✓ FERREIRA, J.M. Carvalho et al., (2000) *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: McGraw-Hill;
- ✓ FERREIRA, Fernando (2003). *O estudo do local em Educação. Três palavras-chave: Animação, gestão e parceria*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho;
- ✓ FIEDLER, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill;
- ✓ FLORES, M. (2003). *Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*. *Perspectiva*, vol. 21;
- ✓ FORMOSINHO, J. (1980). “*As bases do poder do professor*” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. vol. XIV. pp. 126-136;
- ✓ FORMOSINHO, J. (1987). *Educating For Passivity. A study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis, University of London;
- ✓ FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). *Autonomia, projecto e liderança*. In J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa;
- ✓ FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. (2000). “O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano” in J. FORMOSINHO; J. MACHADO; F. FERREIRA. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA;

- ✓ FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2000a). “A administração das escolas no Portugal democrático” in J. FORMOSINHO; J. MACHADO; F. FERREIRA. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA;
- ✓ FORMOSINHO, J.; FERNADES, A.; MACHADO, J. e FERREIRA, F. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: ASA Editores, SA;
- ✓ FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion* (2ª ed). Panplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.;
- ✓ FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l’Action Organisée*. Paris: Seuil;
- ✓ FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ FULLAN, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of dependency *Educational Leadership* , vol. 55, nº 7, pp. 6 – 10;
- ✓ FULLAN, M. (2001b). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass;
- ✓ GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora;
- ✓ GIMENO, S., J., (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar Editorial;
- ✓ GONÇALVES, M., S. (1999), *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma acção educativa de cunho interdisciplinar na escola*, *Educação & Sociedade*, 66, 125-140;
- ✓ HALPIN, A., W. & CROFT, D., (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago Press;
- ✓ HARGREAVES, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal;
- ✓ HARGREAVES, Andy *et al.*, (2007). *Liderança Sustentável*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora
- ✓ HEIFETZ, R., (1999). Liderança no Século XXI. In *Revista HSM - Management*, v. 3, n. 16, p. 59/66;
- ✓ HOUSE, et al (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: Project Globe*. In W.H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold (Eds), *Advances in global leadership* (Vol. 1; p.p. 171-233). Stamford, Ct:JAI Press);
- ✓ INFESTAS G., A., (1991). *Sociologia de la Empresa*. Salamanca: Amarú Ediciones;

- ✓ JAMES, L., & JONES, A., (1990). *Organizacional Climate: A Review of Theory and Research*. Psychological Bulletin, Vol. 81;
- ✓ JESUÍNO, J.C., (1987). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte;
- ✓ JESUÍNO, J.C., (2005). *Processos de Liderança (4ª Ed)*. Lisboa: Livros Horizonte;
- ✓ JESUÍNO, J., C., PEREIRA, O., G., e RETO, L. (1989). *Caracterização e Factores de Êxito da Liderança em Portugal*. Lisboa: Relatório de Investigação, ISCTE/IEFP;
- ✓ LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Lisboa: Edições Asa;
- ✓ LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. London: Open University Press;
- ✓ LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, vol.38, nº 2, pp. 112-129;
- ✓ LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ LIMA, L. (1995). “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM;
- ✓ LIMA, L. (1998a). “A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)” in ME. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP - Estudos temáticos*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento;
- ✓ LIMA, L. (1988). *Modelos de organização das escolas básicas e secundárias*, in CRSE *Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp. 149-195;
- ✓ LIMA, L. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo à Escola Secundária em Portugal (1974-1988)* (1.ª edição 1992). Braga: Universidade do Minho;
- ✓ LIMA, L. (1999a). “E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 12, nº 1, pp. 57-80;
- ✓ LIMA, L. (2000). “Administração escolar em Portugal: da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas” in A. M. CATANI e R. P. OLIVEIRA (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora;

- ✓ LIMA, L. (2002). “25 anos de gestão escolar” in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa;
- ✓ LIMA, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama;
- ✓ LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985) *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- ✓ LIKERT, R. (1967). *The human organizations: its management and value*. New York: McGraw-Hill;
- ✓ LITTLE, Judith Warren (1990), *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers’ Professional Relations*, *Teachers College Record*, Volume 91, 4, 509-536;
- ✓ LUCK, H. (1996). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A;
- ✓ OWENS (1976). Background data. In M. Dunnette (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- ✓ KEITS DE VRIES, M.F.R., (1998). A Mística da Liderança. In *Comportamento Organizacional e Gestão*. 4, pp. 97-116;
- ✓ KOTTERK, J., P., (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Addison-Wesley;
- ✓ KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage;
- ✓ MACEDO, B. (1991). *Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. *Inovação*, 4, pp. 127-139;
- ✓ MARTIN, J., (1992). *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University;
- ✓ MATOS, A. (2000). *Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas*. IV Congresso Português de Sociologia;
- ✓ MINTZBERG, H., (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- ✓ MONTEIRO, H.; QUEIRÓS, I. (1994). *Psicossociologia I*: Porto: Porto Editora;
- ✓ MORGAN, G. (1986). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- ✓ MORAN, E., T., & VOLKWEIN, J., F., (1992). *The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate*. *Human Relations*, vol. 45;
- ✓ MORGAN, G., (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas

- ✓ NEVES, J., G., (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- ✓ NEVES, J. G., (2001). *O processo de liderança*. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Eds.) *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 377-403). Amadora: MacGraw-Hill;
- ✓ NÓVOA, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto e Inovação Educacional;
- ✓ NÓVOA, A. (1995). “*Para uma análise das instituições escolares*” in A. NÓVOA (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição;
- ✓ OCDE. (1983). *Strategies d’amélioration du fonctionnement de l’école*. Cery: OCDE;
- ✓ OCDE. (1986). *L’ d’amélioration du fonctionnement de l’école*. OCDE;
- ✓ OCDE. (1989). *Schools and quality*. Paris. OCDE;
- ✓ PACHECO, R. P. e SÁNCHEZ, A. V. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero;
- ✓ PACHECO, J. (1995) *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora;
- ✓ PACHECO, J. (2003). O que se decide sobre o currículo. In C. de Sousa e M. Ricardo (Org.) (2003). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate*. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas;
- ✓ PARASKEVA, J. & MORGADO, J. (1998) *Autonomia curricula : uma nova ferramenta ideológica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- ✓ PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications;
- ✓ PODSAKOFF, P. M., MACKENZIW, S. B., MOORMAN, R. H., & FETTER, R. (1990). *Transformational leaders behaviors and their effects on followers’ trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors*. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142;
- ✓ PEREIRA, H. (2006). *Liderança nas escolas: comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: DGIDC;
- ✓ PONTE, J., P. (1994). *O Estudo na Investigação em Educação em Matemática*. Lisboa: Universidade de Lisboa;
- ✓ PINA e CUNHA, M., & REGO, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

- ✓ PINA e CUNHA, M., REGO, A., CAMPOS e CUNHA, R., & CABRAL-CARDOSO, C. (2003). *Manual do comportamento organizacional e gestão (3ª Ed.)*. Lisboa: Editora RH;
- ✓ PINTO, C. (1998). Escola e autonomia, In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian, *A autonomia das escolas: um desafio*. Lisboa: Texto Editora;
- ✓ QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- ✓ RAGIN, C. (1992). Cases of “What is a case?”. In C. Ragin & H. Becker (eds). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press;
- ✓ RAMOS, C. e DIOGO, J., (2003). A Liderança das Escolas: Ficções e realidade. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. In *Educação e Desenvolvimento*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa. Anais: Lisboa. pp. 91-113;
- ✓ REGO, A. (1997). *Liderança nas organizações - teoria e prática*. Aveiro: UA;
- ✓ REGO, A. (2003). *Empenhamento organizacional e ausência psicológica – reflectindo sobre as organizações de ensino superior*. Revista de Gestão e Economia, 3, 43-54;
- ✓ REGO A., CUNHA M., (2004). *Contrastando Gestão e Liderança*. Lisboa: Editora RH.
- ✓ RETO, L., e outros (1997) – *Liderança e Carisma: O exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva;
- ✓ REVEZ, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos;
- ✓ RIBEIRO, L.; BREGUNCI, M. (1984). “O papel de autoridade do professor: as bases do poder social como foco de análise da interação em sala de aula” in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. n.º 65, vol. 149, pp. 70-78;
- ✓ ROBBINS, S., P., (1999). *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.;
- ✓ ROCHA, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Lisboa: Edições Asa;
- ✓ ROLLIN, F. (1992). *Chef d’établissement: des métiers, une passion*. Lion: Chronique Sociale;
- ✓ RUPÉREZ, F. L., (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.;

- ✓ SANCHES, F. (1996). “*Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?*” in *Revista de Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Vol. VI, n.º 1, pp. 13-35;
- ✓ SANCHES, M.,F.,C., (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. In *Revista de Educação*. Vol. VII, nº1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 49-63. 271;
- ✓ SANTIAGO, Rui (2000), A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. Em Alarcão, Isabel, *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto: Porto Editora;
- ✓ SARMENTO, M. ; FERREIRA, F. (1995b). “*A construção social das comunidades educativas*” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM;
- ✓ SEBASTIÃO T., (1998). *Gestão das Organizações*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal;
- ✓ SERGIOVANNI, T. J., & CAVER, F., D., (1973). *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: EPU;
- ✓ SERGIOVANNI, T.J., (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA;
- ✓ SOUSA, A., B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- ✓ SOUZA, Â., R., (2001). “*A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira*”, in *Revista Ibero-americana de Educação*;
- ✓ STAKE, R. (2003). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Strategies of qualitative Inquiry*. (2ª ed.). Califórnia: SAGE, pp. 134 – 164;
- ✓ STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970 - 1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ STONER, J. (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil. 2ª Edição;
- ✓ STONER, J., A., F. e FREEMAN, R., E., (1995). *Administração*. 5.ª Edição. Rio de Janeiro: Prentice-Hall;
- ✓ SCHNEIDER, B., (1975). *Organizational climate: an essay*. In *Personal Psychology*, n. 27.
- ✓ SCHEIN, E., (1990). *Organizational Culture*. *American Psychologist*, vol. 45, nº 2, 109-119;

- ✓ STEWARD, A., (1979). *A critique of school climate: what it is? How it can be improved and some general recommendations*. In *The Journal of Educational Administration*, n. 2;
- ✓ SYROIT, J. (1996). *Liderança organizacional*. In C. A. Marques & M. Pina e Cunha (Eds), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote;
- ✓ TYCHY, N. M., & DEVANNA, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Jonh Wiley & Sons;
- ✓ VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.;
- ✓ VAN DER MAREN, J. (1987). *De la necessaire distinction dès méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Facult dès Sciences de l'Éducation;
- ✓ VAN DER MAREN, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université;
- ✓ VILLAR, A. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- ✓ VROOM, V. H., & YETTON, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press;
- ✓ WHITE, H. (1992). Cases are for identity, for explanation or for control. In C. Ragin & H. Becker (eds). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press;
- ✓ YAMMARINO, F. J., & DUBINSKY, A. J. (1994). *Transformational leadership theory: using levels of analysis to determine boundary conditions*. *Personnel Psychology*, 47(4), 787-811;
- ✓ YUKL, G. (1998). *Leadership in organizations (4ª Ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall;
- ✓ YUKL, G. (1999). *An evaluative essay on current conceptions of effective leadership*. *European Journal of work an Organizational Psychology*, 8(1), 33-48;
- ✓ ZABALZA, M., A., (1996). *El clima: conceptos, tipos de influencia del clima e intervención sobre el mismo*. In DOMINGUEZ, G. e MESANZA, J. (coord.) *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española;

Legislação

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão);
Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro - Estruturas Administrativas das escolas;
Decreto-Lei N.º 735-A/74 de 21 de Dezembro - Gestão democrática das escolas;
Decreto-Lei N.º 769-A/76 de 23 de Outubro - Gestão democrática das escolas;
Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro Regulamento do Conselho Directivo;
Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro Regulamento do Conselho Pedagógico;
Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de Julho Regulamento do Funcionamento do Conselho Pedagógico e Órgãos de Apoio;
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas;
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção e Gestão das escolas;
Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho - o projecto de gestão flexível do currículo
Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho – Autonomia de Escola
Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
Decreto-Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio – Avaliação de desempenho
Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – alterações ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, por apreciação parlamentar;
Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro - Estabelece o regime de contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação;
Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
Portaria n.º 604/2008, de 9 de Julho - Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do director, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril;

Anexos

Anexo 1

Modelo de Carta Dirigida ao Director da Escola



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Exmo(a) Senhor(a):

Director da Escola Secundária (...)

Pedro Manuel Gonçalves Ferreira, Professor Contratado a exercer funções na Escola EB 2,3 de Vidago, vem solicitar a V. Ex.^a, Director da Escola Secundária (...) autorização para realizar uma entrevista. A referida entrevista será efectuada a V. Ex.^a, Director da Escola Secundária (...), visando a realização de um estudo sobre a ***“A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar”***, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e na especialidade em Gestão e Administração Educacional, promovida pela Universidade de Évora.

Todos os dados recolhidos terão a garantia de anonimato e confidencialidade.

Grato pela atenção dispensada.

Pede e espera deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

(Prof. Pedro Manuel Gonçalves Ferreira)

Anexo 2

Modelo de Carta Dirigida ao Presidente do Conselho Geral



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Exmo(a) Senhor(a):

Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária (...)

Pedro Manuel Gonçalves Ferreira, Professor Contratado a exercer funções na Escola EB 2,3 de Vidago, vem solicitar a V. Ex.^a, Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária (...) autorização para realizar uma entrevista. A referida entrevista será efectuada a V. Ex.^a, Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária (...), visando a realização de um estudo sobre a *“A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar”*, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e na especialidade em Gestão e Administração Educacional, promovida pela Universidade de Évora.

Todos os dados recolhidos terão a garantia de anonimato e confidencialidade.

Grato pela atenção dispensada.

Pede e espera deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

(Prof. Pedro Manuel Gonçalves Ferreira)

Anexo 3

Transcrição da Entrevista ao Presidente do Conselho Geral

Entrevista

Destinatário: Presidente do Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

0. Identificação

Idade: 35

Anos de serviço na escola actual: 5 anos

Habilitações Académicas: Licenciatura

Grupo de Recrutamento: 620 – Educação Física e Desporto

Cargos que desempenha na escola: - Presidente do Conselho Geral;

- Director de Turma;

- Professor responsável pelo grupo/equipa, na modalidade de Ténis de Mesa, no âmbito do Desporto Escolar.

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

1.1. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: A criação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio introduzir, especialmente ao nível do Conselho Geral, uma forma efectiva da participação das Famílias e Comunidades na direcção estratégica das Escolas. Neste sentido, procurou-se assegurar a abertura das Escolas ao exterior e a sua integração nas Comunidades Locais. Para a prossecução desse objectivo tornou-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do Pessoal Docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada Escola. Tais pressupostos, constituíram também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas relativamente àqueles que serve.

No que concerne ao cargo de Director, este Decreto-Lei veio introduzir todas as condições para que se afirmem lideranças eficazes, para que em cada Escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da Escola e executar localmente as medidas de Política Educativa. A esse primeiro responsável poderão ser assim assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Toda esta conjectura, veio criar condições para aumentar a capacidade de intervenção ao Órgão de Gestão e Administração, o Director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. Uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

As relações entre estes dois Órgãos traduzem-se, essencialmente, por uma filosofia de prestação de contas, por um lado, de uma forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da Comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas será possível avançar de uma forma sustentada o reforço da Autonomia das Escolas.

1.2. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director? De que forma?

R: Em termos de conjectura organizacional, é. O termo “controla” não será o mais correcto, visto que cabe ao Conselho Geral acompanhar todo o trabalho desenvolvido pela Direcção Executiva e, nomeadamente, pelo Director, que por conseguinte terá de prestar contas.

1.3. Na qualidade de Presidente do Conselho Geral, acha que nas reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Penso que sim, visto que todas as situações tratadas nas várias reuniões ordinárias e extraordinárias, no Conselho Geral, são devidamente ponderadas pelo Director, o qual costuma decidir em concordância e em respeito com as directrizes emanadas desse Órgão Colegial.

1.4. Enquanto elemento do Conselho Geral, como caracteriza o seu poder nesse órgão? E enquanto Presidente do Conselho Geral?

R: Caracterizo-me, enquanto Presidente do Conselho Geral e não enquanto elemento desse Órgão. O meu poder vai de encontro ao cumprimento de todas as competências previstas no n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e no respeito pelo reforço da Autonomia da Escola e na capacidade de intervenção do Órgão de Direcção, Administração e Gestão Escolar, no sentido de reforçar a eficácia da execução das medidas de Política Educativa e da prestação do Serviço Público de Educação.

1.5. Como se desenvolve o processo para programar as reuniões do Conselho Geral? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda?

R: O processo desenvolve-se de acordo com as competências do Conselho Geral e com a devida interligação, no que concerne aos vários “timings”, para abordar as mais diversas situações.

A tomada da iniciativa da reunião só poderá ser por intermédio do Presidente do Conselho Geral, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do Director. Em todas as reuniões realizadas, a tomada de iniciativa foi sempre efectuada pelo Presidente do Conselho Geral.

No que diz respeito à definição da agenda, tal situação também se encontra devidamente contemplada nos n.º 1 do artigo 18.º do Código do Procedimento Administrativo.

1.6. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: O poder dos vários Órgãos varia muito de Escola para Escola, em função do tipo de Liderança implementada por cada responsável de cada um dos Órgãos. O que se passa numa Escola não é o mesmo daquilo que se verifica na Escola contígua.

Na escala crescente remeto, mais uma vez, para as alíneas a), b) e c) do n.º 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei supracitado. Neste sentido, aparece-nos em 1.º) O Conselho Geral, 2.º) O Director e em 3.º) O Conselho Pedagógico.

2. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

2.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Concordo plenamente, visto o Conselho Geral ser um Órgão de Direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade de uma Escola, cabe-lhe, ainda, aprovar todas as suas regras de funcionamento, e por conseguinte estes instrumentos do exercício da autonomia deverão ser aprovados por um Órgão que deverá sempre pautar-se por objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência, em todas as suas medidas educativas.

2.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Todas as propostas levadas a Conselho Geral foram aprovadas, dado terem sido, previamente, analisadas em Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo.

Algumas propostas levadas a Conselho Geral para aprovação foram, por exemplo: As alterações ao Regulamento Interno, O Plano Anual de Actividades, o Relatório Final de Execução do Plano Anual de Actividades e o Relatório de Contas de Gerência.

2.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: É importante, na medida em que o Conselho Geral deverá promover todo o tipo de medidas para abrir a Escola ao exterior e a sua integração nas Comunidades Locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente Pessoal Docente e Não Docente, mas também a

efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada Escola.

Esta competência está a ser realizada, na medida em que estes agentes educativos são convidados a participar, directa e indirectamente, em várias actividades dinamizadas pela Escola, nomeadamente: Jantares de Convívio; Comemorações das datas especiais e festivas; Ceia de Natal; Encerramento do ano lectivo; Sarau do Desporto Escolar; Confraternizações; Jantares de Homenagem; Participação na elaboração e dinamização de projectos de índole educativa/formativa, essencialmente, ao nível dos Cursos Profissionalmente Qualificantes; Apresentação Pública das Áreas Projecto do 12.º ano dos Cursos Científico–Humanísticos; Encontros Intergeracionais, etc.

3. Percepções da Liderança do Conselho Geral

3.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: Enquanto Presidente do Conselho Geral sempre pugnei por uma Liderança Democrática, alicerçada na Autonomia com Responsabilidade.

Este Órgão deverá garantir uma participação efectiva e real dos Professores, Pessoal Não Docente, Alunos, Pais e Encarregados de Educação, Autarquias e a Comunidade Local, nomeadamente: representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares.

Só com um trabalho concertado e interligado entre todas as partes é que se poderá construir uma Escola de qualidade, da forma mais eficiente e eficaz.

3.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: A Liderança exercida influencia sobremaneira o clima e a cultura de uma Escola, uma vez que só através de um trabalho conjunto e participado entre todos é que se consegue responsabilizar toda a Comunidade Educativa, para a salvaguarda efectiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução

integral dos objectivos do Projecto Educativo, incluindo toda a integração sócio-cultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual.

Enquanto espaço colectivo de salvaguarda efectiva do direito à educação, a Escola é insusceptível de transformação em objecto de pressão para a prossecução de interesses particulares.

Com toda esta concomitância, é que se conseguirá garantir uma formação cívica de qualidade, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.

3.3. Para além das reuniões, é realizado algum tipo de trabalho entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: São realizadas várias reuniões, de carácter informal, entre o Presidente e o Director, no sentido de, em conjunto, articularmos e operacionalizarmos medidas conducentes à qualidade educativa. Também são realizadas reuniões de trabalho, para solucionarmos alguns aspectos abordados em reuniões de Conselho Geral. Nas áreas de domínio do Director, como sejam: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, são acompanhadas entre ambos, primando sempre, por critérios de equidade, transparência, legalidade, justiça, responsabilidade e boa fé.

Por último, cumpre-me acrescentar que as iniciativas de tais reuniões são de ambos.

3.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Não sou eu que me tenho de caracterizar, mas sim os outros Agentes Educativos e a restante Comunidade Local.

4. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

4.1. A implementação do Decreto-Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: Sim, sem dúvida. Este Diploma Legal veio reforçar a Autonomia das Escolas. Neste sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com as Direcções Executivas, delegou, nelas, competências da Administração Educativa, atribuindo-lhes funções na contratação e na Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de Contratos de Autonomia, na sequência de um procedimento

de Avaliação Externa das Escolas, e instituiu um Órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho de Escolas. A proclamada Autonomia Escolar verifica-se, também, na participação de interessados e da comunidade no Órgão de Direcção estratégica e na escolha do Director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas, é possível avançar de forma sustentada para o reforço da Autonomia das Escolas.

Esta Autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da Escola. Neste domínio, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio estabelecer um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (Departamentos Curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento dos Alunos (Conselhos e Directores de Turma). Neste sentido, é dado às Escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazer representar no Conselho Pedagógico. Quanto à possibilidade de transferência de competências, o regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei supra mantém o princípio da contratualização da Autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos. A associação entre a transferência de competências e a Avaliação Externa da capacidade da Escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental.

4.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: **Trouxe vantagens, especialmente, nas seguintes situações:**

- Reforço da participação das Famílias e Comunidades na direcção estratégica dos Estabelecimentos de Ensino e na eleição do Director;
- Eleição do Director partilhada pela Comunidade Escolar, Educativa, Local e Municipal;
- Possibilidade de destituição do Director, pelo Conselho Geral;
- Maior capacidade de intervenção do Órgão de Gestão e Administração, o Director, e instituindo o regime de avaliação e de prestação de contas, perante o Conselho Geral;

- No sentido de reforçar a liderança da Escola e de conferir maior eficácia e responsabilidade ao Director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares e demais Estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica;
- O Conselho Geral passará a acompanhar a acção de todos os Órgãos de Administração e Gestão.

No tocante às desvantagens, estas são em menor número.

- O Procedimento Concursal, prévio, para a eleição do Director poderá ter influências Políticas e Locais;
- Aumento gradual de competências para os Municípios.

Anexo 4

Transcrição da Entrevista ao Representante do Pessoal Docente

Entrevista

Destinatário: Representante do Pessoal Docente no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradeceia que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

1. Identificação

Idade: 54

Anos de serviço na escola actual: 31 anos

Habilitações Académicas: Licenciatura

Grupo de Recrutamento: 530

Cargos que desempenha/desempenhou na escola: 2.º Vice-Presidente do Conselho Geral, Vice-Presidente do Conselho Directivo, Vogal do Conselho Directivo, Director de Turma, Membro da Assembleia de Escola.

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

2.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: A principal modificação foi...o Conselho Geral é mais interventivo do que era a Assembleia de escola, tendo uma participação mais activa. A relação entre Director e Conselho Geral funciona, funciona democraticamente.

2.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director?
De que forma?

R: A partir do momento que o Director presta contas ao Conselho Geral, considero que seja um superior hierárquico. O trabalho entre os órgãos é mais de parceria do que de controlo.

2.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: O que é normal aqui na escola é que qualquer emanção do Conselho Pedagógico tem tido, normalmente parecer favorável, embora possa haver alterações pontuais à proposta inicial

2.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: São poderes diferentes que se complementam, porque de facto o poder executivo está no Director e que presta “contas” ao Conselho Geral e os poderes complementam-se.

2.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: Um poder mais “opinativo” é o Conselho Pedagógico... neste momento não vejo que nenhum deles seja débil, todos colabora, todos dão a sua opinião de uma forma democrática. Na minha opinião nenhum órgão em termos de poder é mais débil que o outro, eles complementam-se.

3. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

3.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Concordo com esta atribuição de competências e sou da opinião que todos os assuntos deverão vir a Conselho Geral. A partir do momento que o Conselho Geral é o Órgão máximo da escola, deve ter uma palavra a dizer e até porque há elementos que não são professores e que têm uma palavra a dizer e um contributo a dar.

3.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Até ao momento não.

3.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: A tentativa é essa,..é promover o relacionamento, por vezes nem sempre se consegue, mas dentro do possível é aquilo que está a ser feito. Aliás a participação da comunidade local tem sido forte, tendo estada em praticamente todas as reuniões.

5. Percepções da Liderança do Conselho Geral

5.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: ...tem a ver mais com uma liderança democrática em que todas as partes são ouvidas, podem emitir a sua opinião e todas as partes têm o mesmo peso em termos de opinião. Toda a gente é ouvida sendo lhe dada a mesma importância (quer os alunos, quer a comunidade, quer os professores...).

5.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: Eu acho que sim, embora não se note muito. A partir do momento em que se fala de todos os assuntos relativos à escola no Conselho Geral, a tentativa é essa, de alertar os pais e Encarregados de Educação para o aproveitamento e comportamento dos seus educandos. Os efeitos causados a este nível são mais difíceis de observar. O reflexo desta intervenção ainda não é visível...até pelo tempo que estamos a funcionar.

5.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Tenho. Reúnem pontualmente e...sem hora marcada.

5.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Extremamente competente, sempre a par da legislação, sempre preocupado em não falhar nesse aspecto, humano, democrático, presente e activo.

6. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

6.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: A diferença não é muito significativa.

6.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: A vantagem que eu vejo neste momento é que o Conselho Geral é mais interventivo do que era a Assembleia de Escola, estando mais em cima do acontecimento, mais a par das situações. O poder actualmente está mais dividido, o que é bom.

Anexo 5

Transcrição da Entrevista ao Representante do Pessoal Não-Docente

Entrevista

Destinatário: Representante do Pessoal Não-Docente no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

2. Identificação

Idade: 43

Habilitações Académicas: 9.º Ano

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

3.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: É assim: claro que cria sempre uma agitação, não que dizer que fosse caso notário, mas nada que as pessoas não aceitassem. Os órgãos funcionam bem e em parceria, havendo uma boa relação entre eles

3.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director? De que forma?

R: Concordo que o Conselho Geral seja um superior hierárquico, uma vez que o elege. O Conselho geral está muito atento, muito atento, muito mesmo...

3.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Eu acho que este órgão tem algum poder para deliberar e influenciar, às vezes na perspectiva de fazer alguma melhoria.

3.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: O presidente do Conselho Geral, sendo poderes diferentes... aliás ele pode demiti-lo

3.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: Tudo vai a Pedagógico,... agora provavelmente será o Órgão que tem menos poder... dá sugestões mas não pode deliberar.

4. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

4.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Na minha opinião penso que sim, se há o Órgão de Conselho Geral devem os documentos ir porque... eu acho que a escola é um todo... eu tenho uma frase que diz: “para educar é preciso uma aldeia inteira” e aí obriga a que cada uma assuma as suas responsabilidades, e logo aí é no Conselho Geral que está a maior heterogeneidade dos representantes... eu acho fundamental que todos estejam a par da situação e que todos contribuam para o mesmo objectivo: a liderança da escola no melhor que se puder.

4.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Na minha presença não.

4.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: Considero. Sim, nota-se nas reuniões que há sempre muita participação.

7. Percepções da Liderança do Conselho Geral

7.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: O próprio Presidente tem em atenção a hora em que se possam reunir, de avisar por email, ele manda todos os documentos por email, por isso todas as pessoas são avisadas antecipadamente e a hora também um pouco disponível que permita a participação.

7.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: Pode, pode, porque há várias opiniões a serem ouvidas, há muita intervenção e nesse ponto eu acho que é muito bom haver várias opiniões do que uma só. Ouvindo duas ou três, até porque há vários exemplos, há pais, há instituições, há o Município, há os órgãos,...eu acho que isso é muito importante realmente...haver um alerta, eu penso que um alerta uma atenção uma preocupação pelo órgão que está a dirigir uma escola...para ver que realmente não é sozinho e que as pessoas estão atentas.

7.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Sim, sim reúnem, o que é muito bom. Eu sei, por exemplo que eles reúnem, mas não sei concretamente quando. Na verdade não sei quem marca, mas penso que é o Presidente do Conselho Geral.

7.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: dinâmico, atento, preocupado.

8. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

8.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: Tem mais autonomia, porque a assembleia funcionava uma vez ou duas por ano, quase não se notava, era um órgão que era muito importante e as funções não se viam.

8.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: Sim considero que este diploma tem mais vantagens. As pessoas da comunidade educativa têm mais direito a mais informação. A informação não está tão camuflada. As pessoas têm direito a toda a informação e eu acho muito bem.

Anexo 6

Transcrição da Entrevista ao Representante dos Alunos

Entrevista

Destinatário: Representante dos alunos no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradeço que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

3. Identificação

Idade: 19

Habilitações Académicas: [A frequentar o 12.º Ano \(Curso de Informática\)](#)

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

4.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: Eu acho que foi pacífico, porque os alunos, a maior parte, não sabe que houve a eleição do Director, e a passagem de Presidente do Conselho Executivo para Director. Os que sabiam aceitaram de uma forma pacífica. Estes dois órgãos dão-se bem porque o Director pode fazer mas sem o Conselho Geral pode fazer muita coisa, mas sem a aprovação deste naquelas decisões mais importantes...é o Conselho Geral.

4.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director? De que forma?

R: Sim. está atento e não está, porque há aquelas decisões, como disse à bocado, mais razoáveis que o Director pode tomar sozinho e há outras, por exemplo, económicas, aquelas viagens de estudo “mais aprofundadas” têm de passar pelo Conselho Geral.

4.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Exactamente.

4.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: Eu acho que é o Director porque o Presidente do Conselho Geral para além de ser Presidente é Professor e quem manda nos Professores é o Director.

4.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: Eu acho que quem tem mais poder é o Conselho Geral, depois o Director e depois o Pedagógico, porque as decisões do Pedagógico têm de passar pelos dois primeiros.

5. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

5.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Concordo, mas acho que por exemplo o PAA poderia ser aprovado pelo Pedagógico, mas deveria ser visto pelo Conselho Geral.

5.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Que eu me lembre não.

5.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: Claro, porque a Comunidade fora da escola, por exemplo, o país têm um papel muito importante na escola, na educação dos alunos, na realização das actividades, na associação de Pais. É feita através das reuniões. No Conselho Geral temos várias representatividades.

9. Percepções da Liderança do Conselho Geral

9.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: É o bom relacionamento entre os Órgãos.

9.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: há uns tempos passou-se uns problemas...foi a Conselho Geral, este decidiu e até hoje problemas iguais não voltaram a acontecer.

9.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Claro, porque é sempre preciso. Desconheço com que periodicidade nem quem toma a iniciativa

9.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Simpático, responsável e exigente.

10. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

10.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: acho que está mais ou menos tudo na mesma.

10.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: Acho que há mais vantagens com este novo modelo porque o Conselho Geral pode decidir mais.

Anexo 7

Transcrição da Entrevista ao Representante da Autarquia

Entrevista

Destinatário: Representante da Autarquia no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

4. Identificação

Idade: 50

Habilitações Académicas: [Licenciatura](#)

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

5.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: Eu penso que quando existem mudanças há sempre um período de adaptação. A essa mesma mudança, e é natural que nos primeiros tempos que o D.L. 75/2008 começou a assumir-se como o Decreto-lei que tutela, digamos, a vida nas escolas, é natural que aqui ou ali os diversos intervenientes estabelecessem aquilo que eram os tetos de funcionamento dos próprios órgãos, daquilo que era o conhecimento da legislação num passado mais ou menos próximo. No entanto a adaptação à mudança e a rapidez com que os próprios tempos impõem aos diversos actores fazem com que também na própria escola, aliás como célula, que efectivamente ela continua a ser daquilo que é a vida em sociedade, fez com que também tão rapidamente quanto possível houvesse uma adaptação desses actores àquilo que era a nova legislação. Aquilo que aconteceu na escola, após esse período de adaptação, foi que os intervenientes, as diversas representações

no próprio Conselho Geral, feita não só pelos professores, como também pelos representantes do próprio Município, pelos representantes dos alunos, porque aquela escola comparativamente às outras aqui do Concelho, tem exactamente a lógica da representatividade dos alunos relativamente a um número menor de pais que tem comparativamente com as outras que são EB, que os próprios alunos não têm assento no Conselho Geral, e também a representação da comunidade fez-se vincar a presentes, destes diversos intervenientes, naquilo que foi o primeiro grande trabalho do Conselho Geral Transitório que se consubstanciou naquilo que foi o Regulamento Interno da própria escola. E aí acho que a tal colaboração, em termos de uma participação activa, marcou pela positiva, aquilo que foi o nascimento de um novo documento, que ao fim ao cabo traduziu de uma forma muito mais abrangente daquilo que é a participação dos mais diversos intervenientes em termos dos Órgãos de escola que, quer queiramos que não, o órgão de Conselho Geral é, na sua essência, tem toda esta representatividade, quer da escola sob o ponto de vista interno, daqueles que eram no passado próximo os que mais intervinham activamente na própria gestão da escola, mas tornando também aquilo que é uma preocupação e que aí fim ao cabo foi traduzida pelo próprio legislador no sentido de abrir as portas da escola ao exterior, consubstanciando numa presença mais alargada de elementos.

5.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director?

De que forma?

R: A situação é que o Conselho Geral, não procedeu à eleição do Director, tendo sido o Conselho Geral Transitório a realizar tal tarefa. O que é certo é que saindo o Director de uma escolha, que é uma escolha criteriosa passada por um conjunto de etapas em que a questão do Director representar aquilo que é o seu Projecto de Intervenção na escola e de ao fim ao cabo ser o Director a adaptar-se aquilo que é a realidade da escola e ao poder mudar criando uma escola de excelência, foi importante no contexto desta mudança sob o ponto de vista legislativo e que, quer queiramos quer não poderá ser visto pelo Director, no contexto de competências que o próprio Conselho Geral tem relativamente àquilo que é a vida na escola, quer no que releva a questões de aprovação em termos de documentos (orçamento, conta de gerência) e outros documentos que emanam do Conselho Pedagógico, faz com que a importância do Conselho Geral sejam como que um órgão de fim de linha e na sua essência tem, por excelência, ser um órgão de fiscalização e supervisão, quer em termos de Director quer em termos de outros Órgãos da escola.

5.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Sim, porque algumas competências que lhe estão acometidas, há aquelas que possam fazer chamar ao próprio Conselho Geral um conjunto de controlos sobre actividades que são desenvolvidas na escola e que, se o Conselho Geral tiver exactamente a pretensão de uma actuação sob o ponto de vista activo, sob o ponto de vista correctivo e sob o ponto de vista pedagógico, em termos daquilo que é a vida na escola aos mais diversos níveis, eu penso que a importância, hoje, de um Órgão como o Conselho Geral, um pouco ainda mais alargado do que era a Assembleia de Escola no modelo anterior, eu penso que exercendo as suas competências, o Conselho Geral pode contribuir, naquilo que é o atingimento que anteriormente sufraga, que é a visão que o Director tenha para a própria escola e que como Órgão, se for um Órgão atento a acompanhar aquilo que é a vida, as acções e as medidas tomadas aos longo dos diferentes anos lectivos, penso que poderá ser de uma forma atempada, possa ter aquilo que são medidas correctivas relativamente aos desvios, que são normais acontecerem na acção dos diferentes Órgãos da escola,

5.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: Eu penso que são poderes diferentes e que são poderes que por um lado consubstanciado no Director, está-lhe mais ligado um poder executivo e ao Conselho Geral está-lhe acometido um conjunto de poderes que são mais de âmbito deliberativo. É evidente que as funções de um Presidente de um Conselho Geral e de um Director não devem ser colocado sob um ponto de vista oposição ou da obstaculizarão relativamente aquilo que são as acções da escola. Penso que os dois poderes devem ser colocado ao serviço da própria escola numa ideia de convergência e de atingimento de objectivos que são colocados do ponto de vista do Director, ele sendo sufragado, merecem, por assim dizer, o consentimento do Conselho Geral, e por isso na sua essência aquilo que deverá acontecer, com a compreensão, sob o ponto de vista democrático e do funcionamento das instituições, (porque eu penso que e digo de uma forma sincera desempenho as funções que desempenho, mas na minha essência aquilo que é a minha profissão de raiz é professor, o que certo que para mim e sendo Presidente da Câmara faço questão de estar presente em todas as reuniões de todos os Conselhos Gerais do Concelho porque atribuo um importância enorme.), aquilo que eu queria dizer, e contra mim falo, porque sou professor na minha essência em termos de actividade profissional em que para outros actores que fazem parte do Conselho Geral ou de outras estruturas da escola, como seja o Conselho Pedagógico, onde temos actores que não são só e exclusivamente professores, e hoje também a própria possibilidade de Director

chegar alguém que não possa ser ou dentro da escola ou não seja mesmo um profissional da educação directamente, mas o que a mim me parece e eu queria deixar vincado a cultura da organização, a cultura em termos democrática e em termos de funcionamento de órgãos ainda está assimilado por todos aqueles que neste momento os compõem e isso aqui ou ali, leva a um conjunto de confusões que não têm nada a ver com aquilo que muitas vezes a cabeça do Homem eventualmente cria, e são retiradas um conjunto de análises que, à priori nada têm a ver com aquilo que é o acontecimento no contexto das rotações. O que eu quero dizer é que muitas vezes a força da votação não significa a força da razão, porque aquilo que eu tenho verificado, aqui ou ali, é que muitas vezes, nós na interpretação da norma, naquilo que é a criação do próprio diferente articulado no contexto do regulamento interno ou até mesmo o simples regimento do próprio órgão leva a posicionamentos diferentes, que muitas vezes, têm a ver com as pessoas e não têm a ver com o conteúdo. Isso choca-me porque leva a que as pessoas daí retirem conclusões que nada têm a ver com os problemas que estamos a discutir.

5.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: Eu penso que não. Eu tenho alguma experiência no contexto do funcionamento deste órgão porque na minha passagem pela escola eu tive o privilégio de estar integrado em órgãos como o Conselho Directivo, fui Presidente do Conselho Pedagógico durante cinco anos e estive integrado por essa via na Assembleia de Escola e agora de acordo com a funções que desempenho estou integrado no Conselho Geral e aquilo que depreendo do antes e depois, se as estruturas, efectivamente, funcionarem e se houver uma preocupação de convergência de procura de sucesso e de cultura de Excelência na escola e que os órgãos sejam convergente naquilo que deve ser a sua verdadeira acção, eu penso portanto, que os problemas não é por aí que acontecem. Antes pelo contrário, há um espaço muito mais vasto de discussão, embora como lhe dizia à bocado, os diversos participantes não estão no todo ainda preparados para que estas coisas aconteçam de uma forma que eu penso que é tão aberto quanto aquela que está institucionalizada. É evidente que aqui ou ali o momento é mais restritivo. Eu fui Presidente do Conselho Pedagógico numa altura que não era Presidente do Conselho Directivo da Escola, porque eu nunca fui Presidente do Conselho Directivo da Escola e nessa altura o próprio modelo possibilitava que um professor que estivesse ligado a uma estrutura que estivesse ligado ao Conselho Pedagógico, entre os pares pudesse ser eleito Presidente do Órgão e eu fui eleito de

uma primeira vez por unanimidade e de uma segunda vez por unanimidade menos uma pessoa, o que acho extraordinário porque houve a renovação da confiança no desempenho desta missão. Quando eu chego a um posicionamento deste a escola não estava muito preparada para que o próprio Presidente do Conselho Pedagógico fosse simultaneamente Presidente do Órgão Directivo como hoje este documento exige e obriga que o Director seja cumulativamente Presidente do Conselho Pedagógico. Não foi aí que como o povo diz: “o gato foi às filhoses” , antes pelo contrário, o que se verificou era que havia três Órgãos que funcionavam na escola, estou a falar do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola, não falando do Conselho Administrativo, nestes três Órgãos eram três pessoas diferentes que assumiam a sua liderança. E não foi por isso que os Órgãos não se entenderam, não foi por isso que a escola não funcionou, o que acho é que houve o tal movimento de convergência para um objectivo comum, e nessas circunstâncias aquilo que saiu da liderança de cada uma das pessoas que na altura estavam à frente dos Órgãos foi: valor acrescentado.

6. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

6.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Eu tenho uma visão da política e tenho uma visão das acções num sentido em que a coo participação de todos e a participação de todos nas decisões implica também alguma co-responsabilização de todos os intervenientes, e por isso não vejo nenhum inconveniente, embora, a César o que é de César, a lei estabelece perfeitamente quem é que elabora e quem é que aprova, e aí não há, absolutamente dúvidas nenhuma que estejam a emergir do que está consubstanciado na lei e daquilo que se passa na prática. Em documentos como esses, que são muito importantes para a escola, é ao Conselho Geral, dada a sua heterogeneidade, tem a obrigação da aprovação do documento, ou seja, o documento quando chega ao Conselho Geral, chega suficientemente burilado pelas diversas estruturas para que alguma decisão que eventualmente possa ser tido num contexto de uma aprovação, que seja uma aprovação consciente por vida do próprio Conselho Geral, mas que dessa discussão para além da alteração possa ser enriquecido pela própria discussão do Conselho Geral. O Conselho Geral por esta via não está a fazer exigências acima daquelas que possam ser comportadas pela própria escola no contexto do desenvolvimento das

mesmas. Por outro lado também, há um sancionar daquilo e há um vigiar e um fiscalizar daquilo que é o desenvolvimento das actividades

6.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Ouve mais discussões aquando do Conselho Geral Transitório, por razões muito óbvias que tinham a ver com documentos que estavam a ser elaborados e que eram esses mesmos documentos a fonte do trabalho que iriam lançar na prática a constituição do Conselho Geral.

Neste momento com o Conselho Geral e com os Directores, de uma forma geral os problemas, do ponto de vista como os colocou, não têm tido um número significativo de oposição do Conselho Geral relativamente àquilo que são os documentos aprovados. O que tem acontecido é que em alguns documentos tem ocorrido alguma discussão no sentido de enriquecimento.

6.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: Eu penso que esta relação com a comunidade educativa, a presença, como disse, de um conjunto de personagens individualmente ou em representações de instituições, do município, e também porque não dizer a própria presença da Associação de Pais, traz, digamos o tal valor acrescentado em termos de participação do Órgão, para além de alunos e docentes, que possibilita não só um envolvimento maior de fora para dentro da escola, como uma co-responsabilização que se quer e se deseja biunívoca e também ajuda aquilo que é a escola nos dias de hoje, ajuda não só a transportar de fora para dentro, mas também de dentro para fora. Eu acho que aquilo que este modelo, do ponto de vista do Conselho Geral tem possibilitado é exactamente um conjunto de acções em que os diversos intervenientes o fazem de uma forma activa, ou seja, podem eles influenciar as decisões propostas por alguns, mas com aquilo que é o criar os chamados “efeitos de bola de neve” que promovem uma envolvimento muito maior e uma possibilidade muito maior daquilo que se quer e se deseja para a escola de hoje, compreendendo muitas vezes as limitações, que de uma forma geral os Pais e Encarregados de Educação continuam a ter na relação que têm com a escola.

11. Percepções da Liderança do Conselho Geral

11.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: Co-responsabilização de todos os actores no processo.

11.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: esta relação com a comunidade educativa, a presença, como disse, de um conjunto de personagens individualmente ou em representações de instituições, do município, e também porque não dizer a própria presença da Associação de Pais, traz, digamos o tal valor acrescentado em termos de participação do Órgão, para além de alunos e docentes, que possibilita não só um envolvimento maior de fora para dentro da escola, como uma co-responsabilização que se quer e se deseja biunívoca e também ajuda aquilo que é a escola nos dias de hoje, ajuda não só a transportar de fora para dentro, mas também de dentro para fora

11.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Eu penso que a questão do funcionamento informal das estruturas a nível da escola é um hábito que se foi criando de há muitos anos a esta parte e não muito a ver com o modelo que hoje existe. Já no passado em diversas circunstâncias as pessoas se encontram e aproveitam exactamente esses momentos para cruzarem informações e propostas. Os encontros podem emergir de situações que não tenham nada a ver com a escola mas que aqui ou ali eles são aproveitados para esse mesmo fim. Por isso também em diferentes situações com diferentes personagens, designadamente como Director é natural estas coisas acontecerem. Sente-se muitas vezes, naqueles que rodeiam a direcção e eu falo em concreto no relacionamento com o município do arrastamento que é promover com o município aos mais diversos níveis, quer de uma simples viagem ou visita de campo, desde situações de levarem o município para dentro da escola através da divulgação das suas experiências em determinadas áreas, quer naquilo que é a promoção do curso A ou do curso B ou do futuro dos alunos relativamente a experiências pessoais que são tidas pelos pais, pelos amigos dos pais, pelo município e pelas pessoas de uma forma geral. Estes momentos são aproveitados e são benéficos.

11.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Trabalho, exigência, respeito, competência.

12. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

12.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: Eu acho que à medida que temos caminhado no tempo a preocupação sob o posto de vista legislativo de aumentar, se é que se pode dizer a autonomia, eu penso que isso tem acontecido. Do ponto de vista prático, à semelhança de outros campos de acção em que cada um de nós pode actuar também as escolas têm sido um pouco reservadas, têm ficado um pouco no seu cantinho, são pouco ousadas.

12.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: É evidente que há um conjunto de componentes que muitas vezes e nós vemos que quer queiramos que não, nós temos sempre um pouco de tendência, nós que estamos ligados à educação de ver isto sob o ponto de vista profissional e olhando um pouco para o nosso umbigo. Eu penso que a escola precisava no contexto da liderança, alguém que, eventualmente, estivesse mais imune aquilo que são os interesses profissionais dos professores, alguém que visse o desempenho de uma missão de um ponto de vista mais perto da gestão racional de recursos, independentemente do tipo de recurso que a gente estivesse aqui a falar (recurso humanos, financeiros,...) e este distanciamento não era conseguido quando o Órgão de Gestão era só e exclusivamente constituído por Professores, e portanto, nem os professores tinham sob o ponto de vista do olhar da gestão criado algum distanciamento, que eu penso que é necessário, que possibilitem tomadas de decisão que sejam mais racionais num contexto de gestão do próprio Órgão. Ou seja á semelhança da vida em geral, o Director, muitas vezes, tomando decisões, que deve continuar a tomar com o coração, tem que tomar decisões por via da razão e essa proximidade àqueles que directamente o elegiam, e só eles o elegiam, levantava este tipo de problemática. Aqui ou ali o tempo também foi evoluindo e já possibilitava outro tipo de intervenções na eleição, mas nós se recuarmos algum tempo atrás na génese de documentos que estiveram na base da institucionalização deste modelo de gestão verificávamos que era um pouco assim. O Director ou o Presidente do Conselho Directivo não era mais que quase um representante do professores e era muito menos aquilo que se queria o Presidente de um Órgão

de gestão de uma escola. E evidente que nesta circunstância também a própria responsabilidade que é tida relativamente aos objectivos da escola estão muito mais direccionados para uma pessoa ao invés de quanto este poder estava mais partilhado. Isto são benefício, que eu acho que este modelo trás, embora sob o ponto de vista das escolas, aqui ou ali cria alguma perturbação, algum enviesamento daquilo que é a paz social a que as próprias escolas estavam habituadas. Sabemos de que de uma forma geral sempre foi pacífico para os professores avaliar os alunos, mas é muito menos pacífico quando os professores têm consciência de que são avaliados. Mas ainda os professores, penso eu, de uma forma geral não chegaram à conclusão que todos na sociedade de uma forma ou de outra estamos a ser avaliados. E portanto são modelos e são acções que o D.L. 75/2008 trás, e que, de uma forma ou de outra, de acordo com a maneira mais apaixonada ou menos apaixonada que a gente para os órgão de gestão e administração tidos no seu todo, leva-nos que nós olhemos de uma forma diferenciada penalizando mais o D.L. 75/2008 por estas razões quando eu, eventualmente acho que são razões que devem beneficiar a gestão das escolas. A forma também mais aberta, embora muito parecida com aquilo que já acontecia com o modelo anterior relativamente a um espartilhar de órgãos e competências a que cada um estava submetido, eu penso que isto também tem as suas vantagens, que elas devem ser buriladas que os modelos devem ser aperfeiçoados, porque ao fim ao cabo há aqui alguma parecença com o que é o funcionamento das nossas instituições sob o ponto de vista político. Isto tem um pouco a ver com a filosofia subjacente à forma como os órgãos foram desenhados e neste momento estão articulados. O que eu penso é que os actores, à semelhança do desportista em geral deve treinar, deve aperfeiçoar-se para que aquilo que seja o resultado, neste caso o resultado da acção dos diferentes órgãos, seja merecedores de uma maior credibilidade para cada um, por que os resultados que previamente tinham estabelecido poderão ser superados e quando isso acontece a escola ganha no seu todo e conseqüentemente a comunidade ganha no seu todo. Considero que este Conselho Geral está bem encaminhado, bem direccionado, pois conhecendo a forma como ele tem desenvolvido a sua acção e conhecendo muito bem aqueles que são os intervenientes no órgão, penso que esta multiplicação e desmultiplicação ao mesmo tempo de vontades e de acções poderão levar a escola secundária ao lugar que eu gostaria que ela estivesse. É sempre bom que aqui ou ali nós nos distinguimos pela positiva, relativamente aos demais, exactamente por há avaliação e há possibilidade desta comparações poderem ser feitas e uma vez que todos ambicionamos exactamente a cultura de excelência naquilo que é o desempenho da missão que está subjacente a cada um dos órgãos com que nós estejamos ligados. Também para a própria escola não poderíamos desejar outra coisa que não fosse isso mesmo. Conheço o Director,

conheço quem está à frente do Conselho Geral, conheço quem está à frente do Conselho Pedagógico, conheço quem está das diversas estruturas da escola, conheço-os bem, sei que são profissionais, sei que são competentes, sei que gostam muito da escola, sei que gostam muito daquilo que todos dias fazem, que é a sua relação com os alunos, porque os alunos continuam a ser e continuarão a ser sempre aquilo que é mais importante na escola. Acredito no trabalho deles e acredito pois, que a escola secundária num futuro que é já hoje atinja, portanto, a tal cultura de excelência como todos desejamos.

Anexo 8

Transcrição da Entrevista ao Representante da Comunidade Local

Entrevista

Destinatário: Representante da Comunidade Local no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

5. Identificação

Idade: 55

Habilitações Académicas: 12.º Ano

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

6.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: Provocou alterações ao nível da organização e gestão da escola. Sim existe uma boa relação, uma relação harmoniosa entre Conselho Geral e Director, independente da altura das eleições porque há sempre pressão,..., mas sempre com um bom relacionamento, um bom entendimento como bons colegas de trabalho.

6.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director? De que forma?

R: Sim concordo. Sim noto, aliás ainda na última reunião entre todo o órgão e o Director há um estado de espírito de entreaajuda e colaboração.

6.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Sim, pois a maior parte das nossas competências envolvem a aprovação.

6.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: Nenhum tem mais poder que o outro. São poderes diferentes, o Director executa diariamente o que o normal funcionamento da escola e o Conselho Geral aprova determinados documentos estruturantes.

6.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: O Conselho Pedagógico não é o mais débil, porque todo o funcionamento vai depender do que esse órgão fez, portanto não é essa a questão. São poderes diferentes, mas nenhum órgão tem mais poder que outro.

7. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

7.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: Penso que era mais importante a Direcção, que é quem domina as coisas e quem sabe as necessidades aprovasse o PAA. Quanto aos restantes documento penso que devem ir obrigatoriamente ao Conselho Geral.

7.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Estive em todas as reuniões e todas propostas analisadas foram aprovadas com mais ou menos discussão. Uma discussão salutar...A participação dos diversos intervenientes é muito forte e há muito interesse em participar nas reuniões (não só da escola como também da comunidade).

7.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: Eu entendo a participação da comunidade na escola, nomeadamente a associação empresarial que eu represento, muito importante, no sentido de esta se interessar por aquilo que se passa na escola, com os nossos filhos, com os nossos familiares todos. E é importante a escola ter qualidade e nós estarmos representados na escola, para também exigirmos essa qualidade. Hoje a comunidade empresarial tem muito mais interesse em estar dentro da escola, nomeadamente com os cursos que estão a ser dinamizados.

13. Percepções da Liderança do Conselho Geral

13.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: Dinamismo e muita dedicação nos assuntos que são trabalhados e discutidos.

13.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: Concordo perfeitamente, pois se há uma abertura da escola à comunidade e se é no Conselho Geral que ela mais se nota, através dos diferentes representantes que lá estão, é, por exemplo nas reuniões do órgão que se podem debater e definir estratégias que levem não só à melhoria do clima escolar como também à melhoria dos resultados dos alunos.

13.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Noto que existem reuniões entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, pois noto que em algumas reuniões determinados assuntos discutidos foram também já vistos e analisados por eles...há colaboração.

13.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Caracterizo-o com um dinamismo espectacular, com um conhecimento muito grande daquilo que faz, ..., capacidade, qualidade e muita intervenção.

14. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

14.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: É complicado...há muito mais autonomia nas escolas em função de determinadas coisas, mas há muito menos autonomia em relação a outras. Eu penso que por exemplo em relação à parte financeira a escola não tem autonomia suficiente, já em matéria de educação e protecção aos alunos a escola tem alguma autonomia, mas não tem capacidade, por vezes, por falta de algum poder.

14.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: Eu penso que o modelo actual tem mais vantagens porque envolve mais os professores, envolve mais a comunidade toda e é por isso que é mais importante.

Anexo 9

Transcrição da Entrevista ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação

Entrevista

Destinatário: Representante dos Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral

A investigação que estamos a realizar tem como objectivo geral o estudo da liderança do Conselho Geral e a relação de poderes entre o Conselho Geral e o Director. Tendo em conta o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradeceia que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade. Obrigada pela sua colaboração.

6. Identificação

Idade: 46

Habilitações Académicas: [Licenciatura](#)

1. Análise de poderes do Director e Conselho Geral

7.4. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do Conselho Geral e do Director? Que alterações no processo de tomada de decisão? Que relações existem entre estes dois órgãos?

R: Efectivamente este novo Decreto-Lei n.º 75/2008 veio de alguma forma definir com maior rigor as competências de cada órgão quer do Conselho Geral quer as competências do Director. Penso que, daquilo eu conheço o Conselho Geral tem competências acrescidas face à anterior Assembleia de Escola, que de algum modo vem dar mais poder ao Conselho Geral no sentido de aprovar e regular a vida nas escolas. Daquilo que eu conheço a relação entre estes dois órgãos é cordial, há uma colaboração entre ambos, há trabalho conjunto entre o Director e o Presidente do Conselho Geral no sentido de que as propostas que são levadas a Conselho Geral que visam trazer mais valias para o funcionamento da escola sejam aprovadas.

7.5. O Conselho Geral é um superior hierárquico do Director? Este órgão controla o Director?
De que forma?

R: Sim Conselho Geral é o poder máximo na escola e o Director de algum modo tem que implementar as deliberações do Conselho Geral. As propostas antes de serem levadas a Conselho Geral devem ser alvo de alguma concertação pelo Director e Presidente do Conselho Geral, no sentido de que não sejam levadas ao Conselho Geral que depois sejam de difícil implementação. Digamos que, o Director é o órgão que dirige diariamente a escola, a ao Conselho Geral compete-lhe definir as linhas estratégicas do funcionamento da escola, do Projecto Educativo,...e emanar linhas orientadoras para a acção da direcção da escola

7.6. Acha que as reuniões do Conselho Geral têm poder para influenciar as decisões?

R: Sim, claro porque o Director não pode de alguma forma tomar medidas que não tenham o aval do CG.

7.7. Na sua opinião, entre o Director e o Presidente do Conselho Geral, quem tem mais poder na escola?

R: O Presidente do Conselho Geral não tem poderes, quem tem poderes é o Conselho Geral. Digamos o poder do Presidente emana do poder do órgão em si e na minha perspectiva, actualmente o poder do órgão é superior ao do Director da escola, porque o Director tem que seguir as linhas orientadores que foram aprovadas pelas deliberações do Conselho Geral.

7.8. O Conselho Geral, o Director e o Conselho Pedagógico são três dos quatro órgãos de administração e gestão escolar. Na sua opinião, qual é o órgão mais débil em termos de poder? Porquê? Numa escala crescente de poder como os hierarquizava?

R: Os poderes dos órgãos estão ao mesmo nível. Em última instância o que for aprovado em Conselho Pedagógico tem que ser objecto de rectificação e deliberação em Conselho Geral. O Conselho Geral tem poderes reforçados face à antiga Assembleia.

8. Competências dos Órgãos de Gestão e Administração Escolar

8.1. O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de

escolas e escolas não agrupadas e a sua aprovação compete ao Conselho Geral. Concorda com esta atribuição de competências?

R: É importante que todos estes documentos passem pela análise do Conselho Geral pois é neste órgão que está representada a comunidade educativa, daí que o facto de alguns destes documentos ficarem só pela aprovação directa, quer do Director quer do Conselho Pedagógico poderia de alguma forma enviesar esses próprios documentos, daí que a sua aprovação no Conselho Geral é pertinente porque estão aí representados toda a comunidade educativa e os seus contributos são bastante pertinentes, e que podem em certos casos levar a que estes documentos contenham linhas orientadoras noutro sentido que não aquelas que sejam fechadas ao pessoal docente.

8.2. Tendo em conta a distribuição de competências do Conselho Geral, Director e Conselho Pedagógico, quantas propostas para aprovação foram levadas a Conselho Geral? Quantas não foram aprovadas?

R: Relativamente a este Conselho Geral a maioria das propostas têm obtido aprovação dos membros do Conselho Geral, é claro com alguns contributos pertinentes de alguns dos seus elementos que chamam a atenção de algumas questões. A participação tem sido forte, mas nestas duas últimas reuniões tem havido alguma falha por parte dos representantes dos Pais e comunidade local. De resto na maioria têm estado representantes de todos os sectores.

8.3. Outra das competências do Conselho Geral é promover o relacionamento com a comunidade educativa. Na sua opinião essa promoção do relacionamento e da participação é importante? Está a ser feita? De que forma?

R: É importante e tem sido feita, pois por exemplo os anteriores representantes abandonaram e a associação de Pais quase que abandonou... e no início não havia indicação de representantes dos pais para o Conselho Geral e notou-se uma forte preocupação por parte do Presidente para que fossem indicados os representantes eleitos em assembleia de pais.

15. Percepções da Liderança do Conselho Geral

15.1. Identifique as características e estratégias de liderança e de gestão por parte do Conselho Geral?

R: Apelo que todos participem para que todas as deliberações saiam enriquecidas e para que a vida na escola tenha acções que envolvam a comunidade escolar e que a escola não esteja divorciada da restante comunidade educativa.

15.2. Tendo em conta a competência: *promover o relacionamento com a comunidade educativa*, na sua opinião de que modo a liderança exercida pelo Conselho Geral poderá influenciar o clima e a cultura da escola, comportamento e aproveitamento dos alunos, e também a participação das famílias e da comunidade local?

R: Sim, porque de todos os representantes que estão representados do Conselho de Escola podem sair propostas pertinentes, que podem ser aproveitadas pela direcção da escola para melhorar o ambiente socioeducativo, o relacionamento escola-comunidade e que de alguma forma resulte, no final, numa melhoria dos resultados obtidos. Havia há uns anos a esta parte um divórcio entre a escola e a comunidade e actualmente as responsabilidades da comunidade também são acrescidas.

15.3. Para além das reuniões, tem conhecimento de algum tipo de trabalho realizado entre o Director e Presidente do Conselho Geral? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

R: Vê-se que existe entre o Director e o Presidente do Conselho Geral alguma concertação das reuniões, que eu concordo e acho benéfico e positivo esse relacionamento. Não tenho conhecimento da periodicidade nem de quem toma iniciativa.

15.4. Como caracteriza o líder do Conselho Geral?

R: Tem uma liderança forte, é organizado, rigoroso e gosta de ir para as reuniões bastante preparado. Exerce uma liderança democrática e não autoritária.

16. Mudança na Autonomia, Administração e Gestão Escolar

16.1. A implementação do Dec. Lei n.º75/2008, que vem substituir o Dec. Lei 115-A/98, contribuiu para o aumento da autonomia da escola? A que nível? Porquê?

R: Actualmente existe uma maior autonomia das escolas, embora tem que haver sempre regras e balizas por parte de quem supervisiona a educação a nível nacional. Com este novo decreto lei, face ao anterior a autonomia da escola alargou-se.

16.2. Do seu ponto de vista, que vantagens e/ou desvantagens trouxe para a escola a implementação do Dec.-Lei 75/2008?

R: Com o Dec.-Lei 75/2008, o que eu acho é que actualmente há uma maior preocupação dos pais em participarem no trabalho dos órgãos, porque recordo-me anteriormente...e eu participei em alguns e falava com outros pais, não havia grande preocupação em estudar os assuntos que iam ser levados à Assembleia de Escola. Neste momento houve uma maior sensibilização dos pais para esta nova forma de gestão e noto que há uma grande preocupação em estudar bem as propostas, apresenta-las no sentido de serem pertinentes para a vida na escola, o que acho que é uma vantagem face à anterior legislação porque viu-se que os pais reforçaram a sua representação nas escolas (em alguns casos são seis), o que por vezes, é suficiente para deliberar num ou noutro sentido. Este novo diploma trouxe mais autonomia, mais participação e veio reforçar o papel de várias entidades: município, comunidade local e dos pais.