



UNIVERSIDADE de ÉVORA

MESTRADO em EDUCAÇÃO
Variante de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR
DA GESTÃO À LIDERANÇA EDUCATIVA

MARIA DA CONCEIÇÃO PICARÓ PERES

**ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA DE FÁTIMA JORGE
DE OLIVEIRA**

Évora, 2007



UNIVERSIDADE de ÉVORA

MESTRADO em EDUCAÇÃO
Variante de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR
DA GESTÃO À LIDERANÇA EDUCATIVA***

MARIA DA CONCEIÇÃO PICARÓ PERES



ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA DE FÁTIMA JORGE
DE OLIVEIRA

162 904

Évora, 2007

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR DA GESTÃO À LIDERANÇA EDUCATIVA

RESUMO

Esta investigação qualitativa assentou num estudo de caso com triangulação de dados para atingir os objectivos de definir o perfil do gestor escolar e a compreender a relação entre gestão e liderança educativa. Consequentemente, o enquadramento teórico visou a liderança organizacional e a abordagem sucinta das seguintes variáveis associadas: cultura e comunicação organizacional, organizações que aprendem e inovação organizacional. Foi ainda analisada a autonomia como cenário ideal desta associação.

Os instrumentos de recolha de dados foram três entrevistas a três presidentes de conselhos executivos de três escolas secundárias com 3.º ciclo de uma região a sul do rio Tejo e questionários aos professores, funcionários administrativos e funcionários auxiliares de acção educativa das respectivas escolas para validar a análise de conteúdo das entrevistas.

Concluiu-se que o perfil do gestor escolar tem ainda preferencialmente características de gestor, notando-se uma maior inovação nas escolas onde a liderança é prática assumida.

PALAVRAS-CHAVE: LIDERANÇA – CULTURA ORGANIZACIONAL – COMUNICAÇÃO – ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE – INOVAÇÃO – AUTONOMIA

***THE PROFILE OF THE SCHOOL MANAGER
FROM MANAGEMENT TO EDUCATIONAL LEADERSHIP***

ABSTRACT

This qualitative research aimed at defining the profile of the school manager and understanding the relation between management and leadership in the school organization. Leadership is the conceptual framework of this research supported by the connection among the following associated variables: organizational culture, communication, learning organization and innovation. Autonomy is the best scenario for this association.

This research was based on a study case with the triangulation of data: three interviews to three presidents of the executive board of three secondary schools with the third cycle and questionnaires to teachers, administrative employees and educational auxiliary employees.

Through the analyses of the data it is possible to confirm the prevailing profile of manager, although there are characteristics of leadership, especially in two of the three presidents interviewed. It can also be concluded that the stronger the leader attributes are the better the process of innovation can be implemented.

KEY WORDS: LEADERSHIP – ORGANIZATIONAL CULTURE – COMMUNICATION – LEARNING ORGANIZATION – INNOVATION – AUTONOMY

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu sincero e profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Fátima Jorge de Oliveira, que cumpriu cabalmente as suas funções de verdadeira guia e apoio nesta aventura académica, tendo sido um privilégio conviver com alguém tão inspirador: pela sua disponibilidade, pela sua capacidade comunicativa de saber escutar para depois sugerir e criticamente argumentar e pela escolha das suas palavras que, adivinhando o meu estado de espírito, me transmitiram confiança e calma, fazendo-me acreditar que era possível empreender com sucesso esta demanda do saber. Todos os dias, de agora em diante, só poderei dizer: Muito Obrigada, Cara Professora!

Aos três Presidentes dos Conselhos Executivos que tornaram possível esta investigação e a todos os professores, funcionários administrativos e funcionários auxiliares de acção educativa que, nas três escolas, tão gentilmente, responderam ao questionário que lhes propusemos, a minha gratidão e reconhecimento sinceros.

À Universidade de Évora, por me ter possibilitado frequentar o Curso de Mestrado em Educação – Administração Escolar, no ano lectivo de 2004/2006 e à Comissão de Curso do referido Mestrado que, na pessoa do seu director, Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, considerou adequado e decidiu aceitar o projecto de tese que agora se apresenta concretizado nesta dissertação, expresso o meu reconhecimento.

Também agradeço a quem, directa ou indirectamente, contribuiu para a concretização deste projecto, nomeadamente a Jorge Oliveira, ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico e às Mestres Luísa de Carvalho e Maria do Carmo. À minha família e aos meus alunos que me apoiaram, obrigada!

À minha amiga, Beatriz Antunes, obrigada por me ter acompanhado cada dia desta licença sabática e por ter partilhado a sua experiência que dissipou, oportunamente, a minha imaturidade idealista.

Obrigada, amigas Graça Caeiro e Teresa Cravo, pelas palavras de conforto e força para não desistir, nunca.

À Fundação Eugénio de Almeida agradeço a atribuição de uma Bolsa de Estudo referente a Mestrado e à Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação agradeço a autorização de Licença Sabática, para o ano escolar de 2006/2007.

Mãe e Pai, obrigada por terem compensado a minha ausência junto da minha filha, Maria, a quem dedico esta dissertação para a obtenção do grau de mestre.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO	1
I. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	7
1. Desenho da investigação	7
1.1. Estudo de Caso	10
1.1.1. Triangulação	12
a) Entrevista semi-estruturada aos Presidentes dos Conselhos Executivos	13
b) Grelha de Análise das Entrevistas	16
c) Questionários a parte da Comunidade Educativa	19
1.2. Definição do Problema	21
1.2.1. Problemática a Estudar	22
1.3. Definição dos Objectivos	25
1.3.1. Objectivos Gerais	25
1.3.2. Objectivos Específicos	26
1.4. Formulação das Hipóteses	26
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
2. Liderança Organizacional	27
2.1. Definição de Liderança	28
2.2. Teorias de Liderança	30
2.2.1. Teoria dos Traços de Personalidade de Líder	30
2.2.2. Teorias Comportamentalistas	30
a) <i>Estudos da Universidade de Ohio</i>	31
b) <i>Estudos da Universidade de Michigan</i>	31
c) <i>A Grelha de Gestão</i>	31
2.2.3. Teorias da Contingência	32

a) <i>Contínuo Autocrático-Democrático</i>	32
b) <i>Modelo de Fiedler</i>	33
c) <i>Teoria Situacional de Hersey-Blanchard</i>	33
d) <i>Teoria da Troca Líder-Membro</i>	34
e) <i>Teoria Condutora de Objectivo</i>	35
f) <i>Modelo do Líder-Participação</i>	35
2.2.4. Teorias Implícitas da Liderança	36
a) <i>Teoria da Atribuição da Liderança</i>	36
b) <i>Teoria da Liderança Carismática</i>	36
2.2.5. Liderança Transaccional / Transformacional	39
2.2.6. Teorias Emergentes de Liderança em Contexto Escolar	44
a) <i>Liderança Distribuída</i>	45
b) <i>Inteligência Emocional – Liderança Emocional</i>	50
2.3. Gestão / Liderança – Gestor / Líder	54
III. VARIÁVEIS ASSOCIADAS AO CONCEITO DE LIDERANÇA	58
3. Definição das variáveis associadas	58
3.1. Cultura Organizacional	58
3.1.1. Tipologia de Cultura Organizacional para o estudo de caso	60
3.1.2. O Líder face à Cultura	61
3.1.2.1. Distinguindo entre Clima e Cultura	61
3.1.2.2. As dimensões do Clima Organizacional	62
3.2. Comunicação Organizacional	63
3.2.1. Comunicação Informal	64
3.2.2. Comunicações Interpessoais	65
3.2.3. O Líder face à comunicação	66
3.2.3.1. Barreiras à Comunicação	67
3.2.3.2. Vantagens da Escuta Eficaz nas Organizações	67
3.2.4. A Comunicação Electrónica	68
3.3. Organização Aprendente	69
3.3.1. Definições de Organização Aprendente	70
3.3.2. Características das Organizações Aprendentes	74
3.3.3. O Papel do Líder na implementação do Processo de Aprendizagem e Desaprendizagem na Organização	75

3.4. Inovação Organizacional	77
3.4.1. Inovação, Mudança, Criatividade – Completam-se	77
3.4.2. Implementação do Processo de Inovação	78
3.4.3. A Inovação e a Escola	79
3.4.3.1. O Projecto Educativo	81
IV. AUTONOMIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLA	85
4.1. O conceito de Autonomia	85
4.2. Metáforas Organizacionais de Escola	88
4.2.1. Estrutura Organizacional da Escola face ao Decreto-Lei n.º 115-A/98	94
4.2.1.1. O Papel do Presidente do Conselho Executivo	97
4.2.1.2. Contrato de Autonomia	101
V. ESTUDOS DE CASO	104
5.1. Descrição das Escolas	104
5.1.1. Escola A	105
5.1.1.1. Projecto Educativo	106
5.1.2. Escola B	108
5.1.2.1. Projecto Educativo	109
5.1.3. Escola C	111
5.1.3.1. Projecto Educativo	112
5.2. Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e sua interpretação	113
5.3. Interpretação Analítica e Triangular dos Questionários	133
5.3.1. Professores	133
5.3.2. Funcionários Administrativos	171
5.3.3. Funcionários Auxiliares de Acção Educativa	198
CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	225
1.ª Hipótese	225
1.º Objectivo Geral: Definir o Perfil do Gestor Escolar	226
Perfil do Presidente do Conselho Executivo da Escola A	226

Perfil do Presidente do Conselho Executivo da Escola B	227
Perfil do Presidente do Conselho Executivo da Escola C	229
2.ª Hipótese	230
3.ª Hipótese	231
2.º Objectivo Geral: Compreender a relação entre gestão e liderança Educativa	231
Objectivos Específicos e Sugestões para Trabalhos Futuros	232
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	233
ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA	243
ANEXO 2 – GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	252
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES	263
ANEXO 4 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES	274
ANEXO 5 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS ADMINISTRATIVOS	282
ANEXO 6 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS AUXILIARES	289

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Grelha de Gestão	32
Figura 2 – Estilos de Liderança	33
Figura 3 – Modelo Situacional de Hersey e Blanchard	34
Figura 4 – Liderança Transaccional segundo Bass	40
Figura 5 – Organograma de Escola	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Os processos de influência da liderança transaccional versus transformacional	41
Quadro 2 – Componentes da liderança transaccional e transformacional	42
Quadro 3 – Estilos de liderança emocional	53
Quadro 4 – Gestão e liderança como dois processos separados	55
Quadro 5 – O gestor e o líder	55
Quadro 6 – Configurações organizacionais segundo Mintzberg	96
Quadro 7 – Abordagem emocional ou cognitiva dos Presidentes	115
Quadro 8 – Modelo de governação	117
Quadro 9 – Valores organizacionais	120
Quadro 10 – Caracterização dos colaboradores	121
Quadro 11 – Competências subjacentes à inteligência emocional	124
Quadro 12 – Total dos universos	133

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Professores

Gráfico 1 – Distribuição por sexo	134
Gráfico 2 – Distribuição por idade	134
Gráfico 3 – Grau académico	135
Gráfico 4 – Anos de serviço (total)	136
Gráfico 5 – Anos de serviço na respectiva escola	136
Gráfico 6 – Situação profissional	137
Gráfico 7 – Actividade docente na respectiva escola	138
Gráfico 8 – Cargos desempenhados na respectiva escola	138
Gráfico 9 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo	139
Gráfico 10 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem	140
Gráfico 11 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias	140
Gráfico 12 – Processamento da informação	141
Gráfico 13 – Factos ou influência	141
Gráfico 14 – Administrar/inovar	142
Gráfico 15 – Sistemas ou pessoas	143
Gráfico 16 – Controlo ou confiança	143
Gráfico 17 – Alcance da visão	144
Gráfico 18 – O que pergunta	144
Gráfico 19 – Imitar/originar	145
Gráfico 20 – Aceitar/desafiar o <i>status quo</i>	145
Gráfico 21 – Formação ou aprendizagem	146
Gráfico 22 – Coisas correctas ou certas	146
Gráfico 23 – Operar dentro ou criar cultura	147
Gráfico 24 – Comportamento do presidente para com os professores	147
Gráfico 25 – Grau de importância dos valores	149
Gráfico 26 – Grau de satisfação com o trabalho	150
Gráfico 27 – Caracterização dos colaboradores	151
Gráfico 28 – Cultura de escola	151
Gráfico 29 – Competências subjacentes à inteligência emocional	152
Gráfico 30 – Inovação organizacional	154
Gráfico 31 – Aprendizagem organizacional 1	157

Gráfico 32 – Aprendizagem organizacional 2	159
Gráfico 33 – Autonomia pedagógica	159
Gráfico 34 – Autonomia administrativa	160
Gráfico 35 – Autonomia financeira	160
Gráfico 36 – Contrato de autonomia	161

Funcionários administrativos

Gráfico 37 – Distribuição por sexo	171
Gráfico 38 – Distribuição por idade	172
Gráfico 39 – Habilitações literárias	172
Gráfico 40 – Anos de serviço (total)	173
Gráfico 41 – Anos de serviço na respectiva escola	173
Gráfico 42 – Categoria profissional	174
Gráfico 43 – Secção onde exerce funções	174
Gráfico 44 – Vínculo contratual	175
Gráfico 45 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo	176
Gráfico 46 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem	176
Gráfico 47 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias	177
Gráfico 48 – Processamento da informação	177
Gráfico 49 – Factos ou influência	178
Gráfico 50 – Administrar/inovar	178
Gráfico 51 – Sistemas ou pessoas	179
Gráfico 52 – Controlo ou confiança	179
Gráfico 53 – Alcance da visão	180
Gráfico 54 – O que pergunta	180
Gráfico 55 – Imitar/criar	181
Gráfico 56 – Aceitar/desafiar o que está estabelecido	181
Gráfico 57 – Formação ou aprendizagem	182
Gráfico 58 – Coisas correctas ou certas	182
Gráfico 59 – Operar dentro ou criar cultura	183
Gráfico 60 – Comportamento do presidente para com os administrativos	183
Gráfico 61 – Grau de importância dos valores	185
Gráfico 62 – Grau de satisfação com o trabalho	185

Gráfico 63 – Caracterização dos colaboradores	186
Gráfico 64 – Cultura de escola	187
Gráfico 65 – Competências subjacentes à inteligência emocional	188
Gráfico 66 – Inovação organizacional	190
Gráfico 67 – Aprendizagem organizacional	192
Gráfico 68 – Autonomia administrativa	193
Gráfico 69 – Autonomia pedagógica	194
Gráfico 70 – Autonomia financeira	194
Gráfico 71 – Contrato de autonomia	195

Funcionários auxiliares de acção educativa

Gráfico 72 – Distribuição por sexo	198
Gráfico 73 – Distribuição por idade	199
Gráfico 74 – Habilitações literárias	199
Gráfico 75 – Anos de serviço (total)	200
Gráfico 76 – Anos de serviço na respectiva escola	201
Gráfico 77 – Categoria profissional	201
Gráfico 78 – Secção onde exerce funções	202
Gráfico 79 – Vínculo contratual	203
Gráfico 80 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo	203
Gráfico 81 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem	204
Gráfico 82 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias	204
Gráfico 83 – Processamento da informação	205
Gráfico 84 – Factos ou influência	205
Gráfico 85 – Administrar/inovar	206
Gráfico 86 – Sistemas ou pessoas	206
Gráfico 87 – Controlo ou confiança	207
Gráfico 88 – Alcance da visão	207
Gráfico 89 – O que pergunta	208
Gráfico 90 – Imitar/originar	208
Gráfico 91 – Aceitar/desafiar o que está estabelecido	210
Gráfico 92 – Formação ou aprendizagem	210
Gráfico 93 – Coisas correctas ou certas	210

Gráfico 94 – Operar dentro ou criar cultura	211
Gráfico 95 – Comportamento do presidente para com os auxiliares	211
Gráfico 96 – Grau de importância dos valores	213
Gráfico 97 – Grau de satisfação com o trabalho	214
Gráfico 98 – Caracterização dos colaboradores	215
Gráfico 99 – Cultura de escola	215
Gráfico 100 – Competências subjacentes à inteligência emocional	217
Gráfico 101 – Inovação organizacional	218
Gráfico 102 – Aprendizagem organizacional	220
Gráfico 103 – Autonomia administrativa	221
Gráfico 104 – Autonomia pedagógica	221
Gráfico 105 – Autonomia financeira	222
Gráfico 106 – Contrato de autonomia	222

INTRODUÇÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades. (...)
Luís Vaz de Camões

O Mundo já mudou, a Sociedade muda todos os dias e a Escola está a começar a mudar, porque não quer morrer e a morte anuncia-se para as organizações que não inovam através de processos de aprendizagem e desaprendizagem, alinhando todos os sujeitos no cumprimento de uma visão estratégica, sob a égide de uma liderança verdadeira que se distribua por toda a organização.

A palavra de ordem da sociedade em que vivemos é indiscutivelmente inovação aplicada ao conhecimento, fonte de riqueza que no século XX iniciou um processo de substituição da primazia do capital financeiro pelo capital humano, tendo levado muitas empresas e sectores da vida política e social a investirem na formação contínua dos colaboradores e a desenvolverem o domínio dos Recursos Humanos enquanto mobilizador desse capital humano, definido como “o potencial de crescimento, mudança e desenvolvimento latente em qualquer ser humano” e perspectivado como “o principal instrumento de crescimento e riqueza dos países, ...” (Camara, Guerra e Rodrigues, 2003: 23).

A presente dissertação para a obtenção do grau de mestre desenvolve-se numa rede comunicativa entre variáveis que consolidam a Estratégia de Lisboa, nomeadamente a Liderança, a Comunicação, a Cultura Organizacional, a Aprendizagem e a Inovação, que devidamente integradas na vida da Organização Escola auspiciam uma autonomia credível e promotora de valores de qualidade e excelência, parcos na escola de hoje, como os recentes estudos da OCDE comprovam.

Em nossa opinião, a figura do gestor escolar, assumida pelo Presidente do Conselho Executivo, torna-se fulcral na promoção de uma escola em mudança de um paradigma burocraticamente profissional para o paradigma emergente de adhocracia, isto é, a organização escola tornar-se-á mais poderosa (Hopkins, 2000) se o presidente assumir uma postura de líder em complemento das suas acções transaccionadas. Convicção fortalecida pelo EFQM (2002:5) quando afirma que “Organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam um rumo claro para as organizações.”

Perante a impossibilidade de uma mesma pessoa assumir papéis tão diferentes quanto o de gestor e líder (Zalesnik, Etzioni, Kotter citados por Rego e Cunha, 2003: 181-182) é contraposta a noção de que existe mecanismos para que essa impossibilidade se torne viável numa mesma pessoa que saiba coordenar as suas atitudes e comportamentos, numa escala de valores situacionais (House e Aditya, Yukl e Rowe, citados por Rego e Cunha, *op. cit.*: 182), sendo, contudo, urgente continuar as investigações para que se possa chegar a uma conclusão mais consensual.

O tema da liderança torna-se assim uma fonte de esclarecimento para avaliar a qualidade da escola em Portugal. Nos Estados Unidos da América, no Canadá, em Inglaterra, na Índia e Austrália, por exemplo, a liderança educativa é intensamente estudada e investigada, havendo, inclusivamente, a institucionalização de institutos de liderança escolar. O *National College for School Leadership*, sito em Nottingham, Inglaterra, é um exemplo que justifica a preocupação existente em estimular competências de líder em todos os intervenientes no processo de aprendizagem, que caracteriza a organização escolar de todo o mundo.

Em Portugal, existem autores que abordam a liderança educativa nas suas investigações, mas não existe nenhum instituto que aglomere a dispersão dos trabalhos e promova junto das escolas acções e encontros que motivem a comunidade escolar para a necessidade de criar líderes de uma forma sistemática e científica.

É a consciencialização desta lacuna no sistema educativo português que justifica a nossa motivação para o tema que assenta no enquadramento teórico da liderança e nos conceitos associados, que induzem a uma organização de qualidade num paradigma

emergente de aprendizagem ao longo da vida, quer pessoal quer organizacional, num suporte jurídico de autonomia.

Sem pretensões de generalizar a toda a realidade escolar do país, é objectivo deste estudo definir o perfil dos presidentes dos conselhos executivos de três escolas secundárias com 3.º ciclo de uma cidade da região a sul do rio Tejo, que têm em comum o facto de se encontrarem a exercer o cargo há mais de uma década, chegando a duas décadas no caso de dois presidentes. É a realidade que justifica o nosso interesse e é essa mesma realidade que queremos interpretar para concluirmos sobre o perfil que melhor se coadunará a um paradigma de inovação e excelência que urge incutir na educação do país para enfrentar o desafio da globalização, que comporta em si, altos níveis de competitividade e qualificação das populações.

O Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), recentemente apresentado pelo Primeiro-ministro de Portugal, inclui essa região como uma das zonas a privilegiar no benefício de verbas para a formação e qualificação dos portugueses, valorizando-se desta forma o “conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação” (diário digital, 01/16/2007). Perante tal estratégia económica, parece-nos que a educação é uma pedra basilar na concretização de uma missão tão ambiciosa, ainda que tardiamente objectivada. O papel da escola será, por sua vez, determinante para colmatar a lacuna educacional dos portugueses e incutir nos jovens valores de empreendedorismo e crescimento cultural permanentes. Consequentemente, o elo unificador de um espírito de cooperação e aprendizagem constantes no seio da organização escola é, em nossa opinião, o presidente do conselho executivo, na medida em que é no exercício desse cargo que reside a diferença no convívio solitário ou solidário (Sá-Chaves, Amaral, 2000) da comunidade educativa. Para o bem e para o mal, é o presidente que, no cumprimento das suas competências, designadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 18.º, alínea a), representa a escola. A este propósito, torna-se oportuno citar Maria do Céu Roldão, quando apresenta um quadro de mudança de paradigma da escola anónima à escola com rosto (Roldão, 2000). Esta questão é incontornável para um dos presidentes dos conselhos executivos entrevistados que assume que “...uma escola, (...) está muito ligada à pessoa que lidera e que gere.” (entrevista 3, 2006:4). Tanto mais que na prática e face à inoperância de alguns dos órgãos de administração e gestão das escolas, nomeadamente a Assembleia, “...quem

manda na escola, e é o termo, é o presidente do conselho executivo” (entrevista 2, 2006: 13), como também foi referido por um outro presidente entrevistado.

Será, em nossa opinião, o presidente do conselho executivo o responsável por uma liderança distribuída, conceito emergente nos círculos pedagógicos (Harris, 2005) e que advoga uma liderança pedagógica distribuída por todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem na escola, isto é, desde os professores, passando pelos alunos e percorrendo toda a comunidade educativa, quer interna quer externa. Nunca é demais referir que em última instância, a avaliação de uma liderança pedagógica baseia-se sempre na melhoria da educação e no desempenho do aluno (Elmore, 2000:14).

Não havendo ainda a figura do gestor profissional para a consecução das estratégias de cada escola, parece-nos óbvio a necessidade de definir um perfil para os candidatos a presidentes de conselhos executivos e perceber até que ponto é que pessoas que gerem escolas há mais de vinte anos se consideram professores ou gestores. É interessante verificar que existe um incómodo em se assumirem gestores, tendo somente um dos presidentes entrevistados confessado que já não se sente professor e assume a sua condição de gestor, ressaltando, contudo, a natureza elegível do cargo, ao afirmar: “...sob o ponto de vista pragmático, eu sou um gestor profissional pela opção que até ao momento me foi permitida ter.” (entrevista 3, 2006: 3)

Parece-nos indiscutível a noção de que “... A forma como cada indivíduo se pode tornar mais eficaz como líder é uma preocupação crescente para todos quantos ocupam cargos que fazem a diferença;...” (Fullan, 2003: 21) e as funções de professor e presidente do conselho executivo de uma escola são imprescindíveis na concretização dos objectivos de qualquer Lei de Bases do Sistema Educativo.

Perante o paradigma emergente de liderança distribuída (Elmore, 2000; Harris, 2005; Bennett et al, 2003; Spillane, 2001), não pretende este estudo focalizar a responsabilidade de um processo de liderança nas escolas na pessoa do seu presidente, mas tão-somente reiterar a urgência desse mesmo presidente inspirar os seus colaboradores a aprenderem competências de liderança organizacional, isto é, o crescimento profissional de cada liderado torna-se efectivo quando imprimir características de liderança ao exercício da sua função, cunhando a organização em uma

dinâmica permanente de inovação. Perante a desmotivação de grande parte dos professores e alunos, pensamos que cabe ao presidente do conselho executivo a missão de delinear uma estratégia moralmente visionária que comprometa toda a comunidade educativa na concretização do bem comum, ou seja, “(...) garantir que a organização é capaz de desenvolver relações que ajudam a produzir os resultados desejáveis.” (Fullan, 2003: 72), assumindo a sua condição natural de líder. É esta noção que estudos recentes em Inglaterra, Canadá e Estados Unidos da América transmitem e são citados por Fullan em um artigo publicado pelo *National College School Leadership*: em Inglaterra, o estudo de Day et al. (2000) subordinado ao tema da liderança escolar e que incidiu sobre doze escolas em Inglaterra, revelou claramente que “líderes efectivos trabalham claramente para o desenvolvimento do indivíduo, proporcionando relações na escola e entre a escola e a comunidade, mantendo também uma coerência de objectivos e programas.”; no Canadá, o estudo de Leithwood et al (1999), reitera o facto de os líderes escolares “passarem o tempo a desenvolverem pessoas, criando empenhamento na mudança e condições para os professores melhorarem e estabelecendo relações com forças exógenas à escola.”; o mesmo acontecendo em Chicago, como é comprovado pela investigação de Sebring e Bryk (2000) que reporta a “liderança escolar como um factor determinante no sucesso da escola.”

O líder é o inspirador da aprendizagem do capital humano que sustenta nas organizações modernas a gestão presente e inova numa perspectiva de preparar o futuro. Consequentemente, a escola enquanto organização de base, a par da família, tem que assumir um papel preponderante e decisivo no que concerne à acção orientadora de valores geradores de líderes.

Acreditamos na noção de que:

“Se a liderança não se tornar mais atraente, exequível e entusiasmante, as instituições deteriorar-se-ão... Os bons líderes fomentam uma boa liderança a outros níveis. E a liderança a outros níveis acaba por produzir um fluxo regular e contínuo de futuros líderes que entram no sistema como um todo.” (Fullan, 2003: 22)

O desafio do líder é inspirar os que trabalham consigo a revelarem-se, a potenciarem as suas capacidades e a renovarem criativamente toda a sua actuação na consecução da missão do objectivo moral, que a nível educacional é “...fazer a diferença na vida dos alunos” (*op. cit.*: 23).

Contudo, a liderança só fará sentido se respeitar, na opinião de Michael Fullan, (2003: 22) cinco componentes, ou seja, se os líderes “(...) perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência – com energia, entusiasmo e confiança.” Por outras palavras, a liderança eficaz requer mobilização colectiva para cultivar um alinhamento emocional que possibilite a cada um dos seus participantes transcender-se a si próprio e tornar-se também um líder, transpondo conceitos e ideais empresariais para a realidade escolar, porque, quer gostemos quer não, no mundo globalizado em que vivemos, é impossível ou, pelo menos, insensato descorar o facto de:

“A liderança nos negócios e na educação tem cada vez mais pontos em comum...as escolas e as empresas são equivalentes, isto porque, na dita sociedade do conhecimento, ambas têm de se transformar em organizações de aprendizagem, caso contrário jamais serão capazes de sobreviver. Assim, os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes – como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida.” (*op. cit.*:8,9)

I. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Evitando toda a complexidade que envolve a prática da investigação em ciências sociais ou humanas e principalmente em educação, consideramos importante referir que um projecto de investigação é digno dessa designação quando o investigador consegue no fim do seu trabalho:

“...compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, ... fazer inteligentemente o ponto da situação, ... captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, ... reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda ... compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e ... tornar visíveis alguns dos funcionamentos das suas representações.” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 19)

Toda e qualquer investigação justifica-se pela procura da verdade e da obtenção de conhecimentos que levem o ser humano a um estado existencial mais elevado em que os problemas têm solução e a humanidade é feliz. A actualidade exige que se compreenda a educação, na medida em que:

“A investigação educacional é tão importante para o professor como para os líderes da profissão docente. Uma certa compreensão do trabalho de investigação proporcionará ao professor uma maior amplitude e profundidade de conhecimentos, permitindo-lhe apreciar o papel que a investigação desempenha no desenvolvimento da nossa vida, ajudando-o a melhorar os seus métodos para resolver problemas pessoais e educacionais.” (Dalen e Meyer, 1991:24)

Assim, parece-nos lógico querer compreender o perfil dos presidentes dos conselhos executivos das escolas estudadas para que a tomada de decisões políticas, a nível da respectiva localidade, seja mais consciente e com um maior conhecimento da realidade. Não pretendemos definir o perfil ideal de gestor escolar mas sim definir o perfil dos presidentes actuais e compreender em que medida esse perfil influenciou a cultura de cada escola e a respectiva dinâmica organizacional no que concerne a implementação de processos de inovação.

Consideramos ser absolutamente imperioso e pertinente a questão da liderança nas escolas e por um lado, materializar a razão por que as pessoas têm receio de abordar a palavra liderança e por outro, corroborar a ideia de alguns comentadores políticos e intervenientes sociais que assumem a existência de uma crise de liderança a nível europeu.

Antes das “entrevistas exploratórias” (Quivy & Campenhoudt, *op. cit.*: 69), acreditávamos que a situação intelectualmente degradada do sistema educativo residia no facto de os gestores escolares não implementarem traços de liderança na sua gestão. No entanto, após as entrevistas, conversas informais e muita leitura que posteriormente tivemos de seleccionar para não cair em “bulimia livresca” (*op. cit.*:51), concluímos que havia uma percentagem significativa de presidentes e vice-presidentes de conselhos executivos que consideravam a liderança parte integradora da sua gestão escolar. Obviamente que a sua gestão é mais condicionada pelo carácter de serviço público que a escola presta, contudo os Decretos de Lei n.ºs 24/99, de 22 de Abril e 7/2003, de 15 de Janeiro, em que o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas e os Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa são aplicados, respectivamente, possibilitam aos gestores conscientes arrancarem com a mudança das escolas e terem a coragem de abalar o *status quo* que só enraíza apatia intelectual e priva as escolas de uma pedagogia crítica e construtiva de mentes reflexivas.

A nossa problemática teve que necessariamente assumir novos contornos e questionar não a existência de liderança mas sim o tipo de liderança que envolve a gestão escolar, definindo-se conseqüentemente o perfil do gestor escolar, ou seja, o perfil do presidente do conselho executivo actual.

Perante esta contextualização da temática a abordar, colocava-se a questão do tipo de investigação a realizar, isto é, se mais quantitativa ou qualitativa, assumindo a definição de investigação quantitativa aquela que “ênfatisa a medição e análise de relações causais entre variáveis, não de processos” excluindo do estudo “valores” (Denzin e Lincoln, 2005:10) enquanto que a investigação qualitativa vive de valores que o investigador assume para interpretar fenómenos da realidade e compreender os significados que as pessoas lhes dão (*op. cit.* : 3).

A opção pela investigação qualitativa foi validada durante todo o seu processo, isto é, as críticas levantadas por alguns comentários tecidos nos questionários revelaram-se a melhor validação da investigação qualitativa, na medida em que a “Investigação qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo” (Nelson et al.’s citado por Denzin e Lincoln, 2005:7). O seu carácter transdisciplinar justifica a ocasional tensão entre objectividade e subjectividade, uma vez que o investigador está comprometido com uma “perspectiva

naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana.” (*op. cit.*: 7) sendo a medição e a verificação experimental as suas menores preocupações.

Bodgan e Biklen (1982: 27-30) atribuíram cinco características à investigação qualitativa, que se apresentam de seguida:

1. A investigação qualitativa tem como fonte de dados a situação natural e o investigador é o instrumento chave na recolha de dados.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente.
5. O significado dos fenómenos é a preocupação essencial da perspectiva qualitativa.

Como os próprios autores adiantaram, nem todas as cinco características estão presentes com a mesma intensidade na investigação, pelo que consideramos que no estudo que nos propusemos realizar, as características números um, três, quatro e cinco são verificáveis, como demonstraremos ao longo da descrição do desenho de investigação que nos orientou.

Os mesmos autores compararam o desenho de uma investigação qualitativa a um viajante que define a direcção da sua viagem, e depois logo vê o que acontece, não planeando rigorosamente cada dia das suas férias. Contudo, existe um desenho na investigação qualitativa e que se refere “ao plano do investigador de como proceder” (*op. cit.* :55).

Assim, para estudar a temática da liderança nas escolas, era necessário escolher um caminho, tendo em atenção alguns dos conselhos sugeridos pelos autores anteriormente referidos, nomeadamente começar por um estudo de caso que não inclua a escola onde nós trabalhamos, devido a constrangimentos da nossa transformação de professores em investigadores. Este conselho foi seguido, na medida em que optámos por um estudo de caso que seguiu a triangulação como metodologia.

1.1. ESTUDO DE CASO

Como o próprio nome indica, o estudo de caso focaliza toda a nossa atenção no que pode ser especificamente aprendido nesse simples caso (Stake, 1994: 236), ou seja, tem-se o objectivo de compreender o mais aprofundadamente possível aquele caso, não havendo qualquer intenção de generalizar a outros casos ou construir uma teoria que se aplique homogeneamente. A principal preocupação do investigador, que opta por constituir como objecto do seu estudo aquele caso, é justificar o fenómeno observado, otimizando todas as perspectivas que lhe sejam dadas a conhecer. Young (1960, citado por Gil, 1996:59) define o estudo de caso como “(...) um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.”

A unidade surge como sinónimo do caso, como é corroborado por Brewer & Hunter (1989, citados por Coutinho e Chaves, 2002:223) que definem seis categorias de casos que podem ser o objecto de estudo de uma investigação em Ciências Sociais e Humanas: “indivíduos, atributos dos indivíduos, acções e interacções, actos de comportamento, ambientes, incidentes e acontecimentos e ainda colectividades.” Daí, Stake (*op. cit.*: 236) advertir para o facto de o estudo de caso não ser uma opção metodológica mas sim uma escolha de um objecto a ser estudado, identificando três tipos de estudos de caso:

1. estudo de caso intrínseco – o estudo efectua-se porque se quer compreender melhor aquele caso particular, devido ao seu interesse;
2. estudo de caso instrumental – o caso é estudado para fornecer um esclarecimento sobre um assunto ou confirmar uma teoria, assim o estudo de caso surge como um facilitador da nossa compreensão de um interesse externo ao próprio caso;
3. estudo de caso colectivo – estuda-se um número de casos em conjunto para investigar um fenómeno, população ou teoria, acreditando-se que a escolha desses casos permitirá uma compreensão mais completa ou até uma melhor teorização sobre um número ainda maior de casos.

A categorização precedente ajuda a delimitar até onde o estudo pretende ir, isto é, impõe limites aos objectivos e à metodologia seguida pelo investigador e eventualmente impedirá de se cometer o erro de não tomar atenção a pormenores desse caso na ânsia de generalizar. Assim, Stake ressalva a opinião, por si citada de Campbell (1975), que considera o estudo de caso um passo pequeno mas útil no caminho da generalização.

O presente estudo assumiu a sua condição de estudo de caso com características de estudo de caso instrumental colectivo, na medida em que se estudam três escolas de uma região a sul do rio Tejo, para se compreender melhor o fenómeno da liderança no perfil do presidente do conselho executivo, que obviamente está condicionado por uma envolvente particular, mas que, devido ao carácter mais burocrático da maior parte das escolas, se repete com maior ou menos intensidade em todas as escolas do país. Compreende-se assim a visão de Egon Guba e Yonna Lincoln (1994:106,107), que consideram que grande parte das investigações qualitativas baseiam-se em uma perspectiva holística dos fenómenos sócias, dos dilemas humanos e da natureza dos casos situacionais e influenciados por acontecimentos de muitas espécies, isto é, tudo se relaciona com tudo não fazendo sentido um conhecimento fragmentado de uma realidade única.

O presente estudo de caso incide sobre três escolas, sendo, contudo, o caso estudado o indivíduo, ou seja, é a pessoa do presidente do conselho executivo que está no cerne de toda a problemática da liderança e das suas influências na organização escola que gere ou lidera rumo à inovação, num ambiente continuado de aprendizagem e melhoria do aproveitamento dos alunos.

Consideramos que a definição de Yin (1987: 13) para estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” se adequa ao presente estudo com a complementaridade do facto de o investigador não ter qualquer controlo sobre o fenómeno estudado e pretender compreender “como” aqueles presidentes gerem as suas escolas e o “porquê” (*op. cit.*: 9, aspas no original) de se manterem no cargo há mais de uma década.

1.1.1. TRIANGULAÇÃO

Os investigadores de estudos de caso, ao elaborarem o seu relatório interpretativo dos dados recolhidos na análise do objecto do seu estudo, assumem uma função pedagógica, na medida em que “assistem os leitores na construção do conhecimento” (Stake, *op. cit.*: 240). Contudo, como é próprio da investigação qualitativa, a subjectividade do investigador está presente e, por mais esforços que se façam, existe sempre um processo de selecção dos dados a transmitir, filtrados pela interpretação, ao leitor. Consequentemente e por ter consciência dessa limitação do estudo de caso, o investigador “procura maneiras de proteger e validar a transferência de conhecimento” (*op.cit.* :241), sendo a triangulação uma dessas possibilidades.

Cohen e Manion (1990: 331) definem triangulação como “o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados num estudo de algum aspecto do comportamento humano”, com o objectivo preciso de garantir a fiabilidade do estudo, já que “as técnicas triangulares nas ciências sociais pretendem trazer ou explicar de uma maneira mais completa a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o desde mais do que um ponto de vista e, fazendo-o assim, utilizando dados quantitativos e qualitativos” (*op. cit.*: 331).

Assumindo a ambiguidade e o pluralismo das interpretações inerentes a uma investigação interpretativa, a triangulação surge como uma técnica para reduzir as possibilidades de interpretação errónea, através da utilização da repetição da recolha de dados ou na diversificação dos métodos para essa recolha. Denzin (1970, citado por Cohen e Manion, 1990: 335) identifica seis tipos de triangulação:

1. *Triangulação no tempo* – tem-se em consideração a mudança e processo mediante a utilização de desenhos longitudinais e transversais;
2. *Triangulação no espaço* – faz-se uso de técnicas culturais cruzadas para superar as limitações de estudos realizados dentro de uma cultura ou subculturas;
3. *Níveis combinados de triangulação* – usa-se mais do que um nível de análise dos três níveis utilizados em ciências sociais: individual, interactivo (grupos) e colectividades (organizacionais, culturais ou sociais);

4. *Triangulação de teorias* – utiliza-se as teorias alternativas ou preferencialmente competitivas, para comprovar um único ponto de vista;
5. *Triangulação de investigadores* – existe mais do que um observador;
6. *Triangulação metodológica* – a) utilização do mesmo método em situações diferentes, ou b) utilização de métodos diferentes sobre o mesmo objecto de estudo.

A presente investigação procura assegurar a sua validade e fiabilidade utilizando uma triangulação no espaço, com o estudo de três escolas inseridas na mesma cidade; uma triangulação dos níveis individual e interactivo, em que a entrevista foca o primeiro e o questionário o segundo; e uma triangulação metodológica, aplicando-se a entrevista e o questionário a três presidentes do conselho executivo e aos funcionários administrativos, funcionários auxiliares de acção educativa e professores de cada escola, respectivamente.

a) Entrevista Semi-estruturada aos Presidentes dos Conselhos Executivos

Sendo o título deste estudo *O Perfil do Gestor Escolar – da Gestão à Liderança Educativa*, pareceu-nos apropriado utilizar a entrevista como o principal instrumento de recolha de dados, na medida em que o nível individual da análise interpretativa se espraia preferencialmente em uma situação de comunicação presencial onde as percepções subjectivas do mundo ganham uma relevância considerável no discurso do entrevistado, não esquecendo, contudo, que “o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social” (Ruquoy, 2005:85). Assim, o Presidente do Conselho Executivo é interrogado enquanto representante do órgão executivo da sua respectiva escola, sendo as suas opiniões, intenções, crenças e o seu comportamento contextualizados pela organização que representa e na esteira de Yin (*op.cit.*: 84,85) os temas humanos que suportam um estudo de caso deve ser “reportado e interpretado através dos olhos de entrevistados específicos; e respondentes bem informados podem fornecer uma perspectiva importante para determinada situação.”

Bogdan e Biklen (*op. cit.*:135) definem a entrevista como “ uma conversa intencional, normalmente entre duas pessoas (mas às vezes envolvendo mais) que é

dirigida por uma para obter informação (...) sobre como o sujeito interpreta alguma parte do mundo” para que o entrevistador possa desenvolver considerações sobre esse mesmo tema.

Tuckman (2002: 517) considera que “Um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas.” Obviamente que pessoas diferentes terão perspectivas e experiências variadas que poderão enriquecer todo o quadro interpretativo do estudo.

Fontana e Frey (1994: 361) distinguem três tipos de entrevista: estruturada, semi-estruturada e não estruturada enquanto que Patton (2002: 342-343) tipifica a entrevista em conversa informal, entrevista-padrão, entrevista estandardizada de final aberto e entrevista fechada ou de resposta fixa. A terminologia seguida neste estudo é a de Fontana e Frey, tendo sido escolhida a entrevista semi-estruturada, que apoiada por um guião de entrevista, possibilita ao entrevistado falar livremente em perguntas de resposta aberta, havendo, contudo, uma sequência prévia de questões temáticas a abordar.

As entrevistas efectuadas aos três presidentes dos conselhos executivos seguiram um guião de entrevista (anexo 1) que identificava o tipo de entrevista e seu destinatário. Foram ainda incluídos os objectivos gerais e específicos da entrevista e um ponto prévio que a legitimava, isto é, a realização da entrevista foi antecedida de um pedido de colaboração em que se explicou a natureza do estudo e o seu tema. Também se pediu autorização para se proceder à gravação da mesma. Todos os presidentes se mostraram disponíveis para colaborar sem colocarem qualquer tipo de restrições ou hesitações, mostrando-se cordiais e até motivados para a conversa. Neste primeiro contacto, foi marcado o dia e hora da entrevista, tendo-se reservado duas horas na agenda de cada presidente para a consecução da mesma.

O guião de entrevista incluiu oito pontos:

1. Dados de Identificação do Entrevistado;
2. Caracterização do Perfil de Gestor / Líder;
3. Caracterização da Cultura de Escola;
4. Inteligência Emocional;

5. Inovação Organizacional;
6. Aprendizagem Organizacional;
7. Autonomia;
8. Considerações Finais.

Em cada um dos oito pontos houve questões de resposta fechada e aberta, havendo também itens de escala (Kerlinger, citado por Cohen e Manion, *op. cit.*: 384). Houve ainda a preocupação de contextualizar algumas questões com explicitações de conceitos ou citações, como foi o caso da questão 3 do ponto I, em que se utilizou o exercício 22 de questionários e exercícios para auto-avaliação e para avaliação da sua organização, incluído em Rego e Cunha (2003: 375) para aferir se a actuação do presidente era mais determinada pela razão ou emoção, questões relacionadas com a distinção entre gestor e líder. A chave 1,3,5,7,9 privilegia uma abordagem cognitiva enquanto que a chave 2,4,6,8,10 indica uma abordagem emocional. Na questão 4, foi incluído um quadro extraído de Hopper e Potter (2004: 73) em que se estabelecem catorze características que diferenciam o gestor do líder, para que se tornasse mais esclarecedor a caracterização do seu perfil como presidente do conselho executivo.

Os modelos de governação democrática, cultural, anárquica, empresarial, burocrática e política, integrados na pergunta 5, basearam-se nas imagens organizacionais de escola sugeridas por Jorge Adelino Costa (2003). Na pergunta 7, optámos por referenciar a figura 1, que ilustra o modelo situacional de Hersey e Blanchard (Jorge, 2005), para introduzir a questão de como os presidentes se relacionam com os seus colaboradores.

No ponto III, na questão 2, apresentou-se uma questão diferente que exigia uma resposta em percentagens, baseada nos tipos de colaboradores apresentados por Rego e Cunha (*op. cit.*: 44).

As competências subjacentes à inteligência emocional incluídas na questão 1, do ponto IV, foram integralmente extraídas de Rego e Cunha (*op. cit.*: 192), sendo a resposta dada em escala de um a cinco, em termos de pouco importante e muito importante.

O guião da entrevista foi previamente testado junto de um júri com experiência no cargo de presidente do conselho executivo, nomeadamente a Dr.^a Maria Beatriz Antunes, que alertou para o facto da entrevista poder demorar mais do que uma hora, observação que nos possibilitou reservar duas horas nas agendas dos presidentes entrevistados, como já foi supracitado.

Todas as entrevistas, efectuadas em Setembro e Outubro de 2006, decorreram conforme o planeado, pelo que podem ser consideradas entrevistas boas (Bogdan e Biklen, *op. cit.*: 136), na medida em que os entrevistados e a entrevistadora se sentiram à vontade para falarem livremente sobre os temas propostos. Em duas das entrevistas houve uma constante referência ao nome da entrevistadora, de forma a desmistificar a situação e a transformar a entrevista em uma conversa informal entre duas pessoas com o mesmo estatuto. A entrevistadora teve o cuidado de seguir as sugestões de Bogdan e Biklen quando dizem que “um bom entrevistador comunica um interesse pessoal e atenção ao sujeito prestando atenção, abanando a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (*op. cit.*: 136), não esquecendo nunca que é muito importante ouvir cuidadosamente o que o entrevistado diz tratando “cada palavra como se tivesse o potencial de descobrir o mistério da sua perspectiva do mundo” (*op. cit.*: 137). A utilização do gravador não teve qualquer tipo de influência inibidora como refere Bogdan e Biklen (*op. cit.*: 138-139) e não houve qualquer receio da parte dos entrevistados em as suas palavras serem transcritas e lidas por outras pessoas. Devemos, inclusivamente, enfatizar o espírito de colaboração e disponibilidade demonstrado por qualquer um dos três presidentes entrevistados. Contudo, houve da parte de alguns professores relutância em compreenderem as razões que levaram um dos presidentes a participar no presente estudo.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas para posterior análise de conteúdo. A transcrição foi um processo moroso, apesar de qualquer dos entrevistados ter apresentado um discurso fluído e sem pausas longas.

b) Grelha de Análise das Entrevistas

A recolha de dados pode ser um processo interessante quando nos apercebemos da riqueza e pertinência das informações obtidas e não temos obstáculos incontornáveis para ultrapassar como, por exemplo, a recusa ou a disponibilidade parca dos colaboradores.

Contudo, o estágio da investigação que segue a recolha e se denomina análise de dados pode aumentar a nossa ansiedade e deixar o desespero controlar o nosso esforço, caso não seja conveniente e sensatamente conduzida.

Bodgan e Biklen, (*op. cit.* : 145) descrevem a análise de dados como o “(...) processo de sistematicamente procurar e organizar transcrições de entrevistas (...) e outros materiais obtidos para melhorar a compreensão desses mesmos dados e permitir ao investigador apresentar as suas descobertas a outros.” Assim, esse processo é implementado através da organização, divisão em unidades operacionais, sintetização, procura de padrões e decisão sobre o que é importante transmitir aos outros (*op. cit.*: 145).

Neste estudo, a análise de dados foi adjuvada pelo guião de entrevista, cuja divisão em temas, permitiu categorizar os dados de uma forma mais prática e conforme ao defendido por Laurence Bardin (2004: 7) no que concerne a análise de conteúdo, processo que “Enquanto esforço de interpretação, (...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.”

A cada transcrição das entrevistas foi atribuído um número para que o anonimato dos presidentes fosse, de alguma maneira, salvaguardado; ainda que não nos tivesse sido pedido qualquer tipo de segredo em relação ao que foi dito nas entrevistas. A análise de dados e sua interpretação far-se-á com a atribuição da letra E seguido do número correspondente à entrevista: 1,2 e 3, respectivamente.

Procedeu-se à leitura atenta de cada transcrição e sublinhou-se os registos mais importantes em cada resposta, de modo a cumprir as etapas da categorização propostas por Bardin (*op.cit.*: 112): o inventário para “isolar os elementos” e a classificação para “repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” A construção da grelha de análise logicamente seguiu o desenvolvimento da entrevista, tendo sido encontrados sete temas que deram origem a sete categorias e dezanove subcategorias. A mesma autora (*op. cit.* : 111) define categorias como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.” Este estudo seguiu o critério semântico de categorização, ou seja, categorias temáticas (*ibidem*) com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma

representação simplificada dos dados brutos.” (*op. cit.*: 112-113) O procedimento utilizado e como já foi anteriormente sugerido, foi por «caixas», já que as respostas foram semi-dirigidas, o que levou a que os elementos encontrados encaixassem nas categorias estabelecidas.

Bardin, na mesma obra, descreve as qualidades de um conjunto de categorias boas e que são:

- “a exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão (...)”.
- “A homogeneidade: (...) um único princípio de classificação deve governar a sua organização.”
- “A pertinência: (...) O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.”
- “A objectividade e a fidelidade: (...) As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.”
- “A produtividade: (...) um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.” (pp. 113-114)

Perante estas qualidades, pensamos que o presente estudo apresenta uma análise de conteúdo credível e produtiva na construção do conhecimento que se pretende transmitir, na medida em que o painel de júris, constituído pelas Mestres Luísa Carvalho e Maria do Carmo, validou a análise feita, corroborando-a.

A grelha de análise (anexo 2) apresentada é a que reúne a análise das três entrevistas realizadas e que foi precedida por uma análise individual de cada entrevista. Para além dos temas e das categorias e subcategorias anteriormente referidos, a grelha identifica as unidades de registo e as unidades de contexto, assim como as frequências de ocorrências e sujeitos. As unidades de registo são “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial (...)” e as unidades de contexto servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (*op.cit.*: 98, 100,101).

Assim, as unidades de registo correspondem às palavras proferidas pelos entrevistados e que correspondem às subcategorias e as unidades de contexto correspondem às respostas que enquadram os temas abordados. As entrevistas estão codificadas pela letra E e número de entrevista e respectivo número de linha do documento, onde se pode ler a informação. A frequência de ocorrência corresponde à quantidade de vezes que o sujeito nomeou essa informação assim como também é referida a quantidade de sujeitos que a referiu.

c) Questionários a parte da Comunidade Educativa

Na procura de validar os discursos dos presidentes dos conselhos executivos, transformou-se o guião de entrevista em um questionário adaptado aos três grupos integrantes da comunidade educativa: professores, funcionários administrativos e funcionários auxiliares de acção educativa. O questionário também foi aplicado aos membros dos conselhos executivos.

Por uma questão intuitiva, optámos por não aplicar o questionário aos alunos e encarregados de educação, porque, apesar de serem a razão principal da existência de uma escola, não desenvolvem uma relação com o presidente tão estreita como seria, eventualmente, desejável. Com certeza que têm uma opinião sobre o perfil ideal de um presidente do conselho executivo, mas esse não é o objectivo deste estudo, que se baseia na realidade, como é, e não no ideal, como deveria ser. Para além disso, Leithwood e Jantzi (1998, citados por Coulton: 2006:29), de estudos realizados, concluíram “que a liderança do professor tem muito mais impacto na aprendizagem do aluno do que a liderança do director” ou presidente do conselho executivo, ou seja, do gestor escolar.

Houve uma resistência muito grande, principalmente da parte dos professores, em responderem ao questionário, tendo sido um processo bastante penoso e desanimador para a investigadora. As razões apontadas para tal resistência foram explicitamente de ordem metodológica, sendo um dos comentários tecidos na última questão de um dos questionários o facto deste ser longo e difícil para “leigos”.

O questionário (anexo 3) integrou oito pontos, pelos quais se distribuíram vinte perguntas, dezasseis de resposta fechada e quatro de resposta aberta. O primeiro ponto, caracterização individual e situação profissional, foi baseado em Costa, Neto-Mendes e

Sousa (2001); o ponto dois, constituído por três itens de listagem (Tuckman, *op.cit.*: 318), onde o respondente selecciona uma das escolhas possíveis, procurou definir o perfil do presidente do conselho executivo; o ponto três, dedicado à caracterização do clima e cultura de escola, pretendeu posicionar, através de quatro itens, dois de resposta por escala, “em que os sujeitos exprimem a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação, atitude, ou descrevem alguns aspectos sobre si próprios” (*op. cit.*: 313,314), um de resposta com espaço a preencher, “restringindo a resposta a uma palavra” (*op. cit.*: 312), neste caso um número e um de resposta por listagem, a opinião do respondente em relação à sua escola e o seu próprio grau de satisfação com o trabalho realizado no que concerne as perspectivas de carreira, a escola onde trabalha, o tipo de trabalho desenvolvido, o desempenho do presidente do conselho executivo, o clima de cooperação entre colegas, a cultura de inovação da escola, a autonomia e a sua visão profissional no geral. O ponto quatro requeria um forte conhecimento da personalidade do presidente do conselho executivo, na medida em que focava as suas competências subjacentes à inteligência emocional, em um item de resposta por escala. O ponto cinco, com dois itens, um de resposta por escala e o outro de resposta não estruturada, que “permite que o sujeito dê a sua própria resposta” (*op. cit.*: 311) incidiu sobre a inovação organizacional; o ponto seis, constituído por um item de resposta de escala nos questionários dos funcionários administrativos e auxiliares de educação e dois itens nos questionários dos professores, um de resposta por categorias, que “dá apenas ao sujeito a possibilidade de duas respostas para cada item”, utilizando-se preferencialmente o “tipo de resposta sim/não” (*op. cit.*: 319) e outro de resposta por escala, focou a aprendizagem organizacional. O ponto sete, intitulado autonomia, foi constituído por dois itens, um de resposta por categoria e outro por o mesmo tipo de resposta, complementado por uma resposta não estruturada. O ponto oito, destinado às considerações finais, apresentou dois itens de resposta não estruturada.

O questionário foi previamente testado em quatro funcionários auxiliares de acção educativa, três funcionários administrativos e quatro professores, tendo-se feito correcções pontuais, a nível de instruções e vocabulário. Gil (1999 citado por Ferreira, 2006:82) refere que o pré-teste dos instrumentos de recolha de dados confere pertinência e clareza ao estudo, pelo que o seu público alvo deve apresentar características similares ao que será objecto de estudo. A utilização do pré-teste permite:

- a) “desenvolver os procedimentos de aplicação;
- b) testar o vocabulário utilizado nas questões;

- c) assegurar que as questões possibilitem a concepção dos objectivos pretendidos.” (*ibidem*)

Os questionários foram colocados nas escolas, em Novembro de 2006, sob a responsabilidade de distribuição dos vice-presidentes dos conselhos executivos das escolas A e C e do próprio presidente do conselho executivo da escola B. Na primeira escola, os questionários foram recolhidos em Dezembro de 2006, na segunda em Janeiro de 2007 e na terceira em Fevereiro do mesmo ano.

Os dados recolhidos pelos questionários foram tratados estatisticamente, com recurso à utilização do programa Excel, tendo-se optado pela apresentação dos resultados em gráficos de colunas, barras e radar nas questões de resposta por escala, com base nos quadros resumo dos resultados dos questionários apresentados em anexo, correspondendo o anexo 4 aos resultados dos questionários aos professores, o anexo 5 aos dos administrativos e o anexo 6 aos dos auxiliares. Foram atribuídos números aos questionários, pelo que os questionários serão referenciados como Q seguido do respectivo número.

Os dados foram tratados incluindo as três escolas e fazendo-se a sua divisão por destinatários, ou seja, divididos em questionários aos professores, funcionários administrativos e funcionários auxiliares de acção educativa.

Os questionários realizados aos membros dos conselhos executivos foram incluídos nos questionários dos professores, de modo a dissipá-los num conjunto mais alargado, salvaguardando o anonimato dos sujeitos, que seria mais difícil de garantir em um tratamento de dois questionários em cada escola.

1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Segundo os conselhos de Raymond Quivy & LucVan Campenhoudt (*op. cit.*: 34-36) que atribuem três qualidades importantes para uma pergunta de partida que leve a um caminho de sucesso e não de incertezas ou ambiguidades e que são:

- Clareza – devendo o problema ser preciso e conciso;

- Exequibilidade – devendo o problema ser passível de ser trabalhado por uma pessoa, num curto espaço de tempo e com ajudas de custo a zero através de um dos métodos de investigação possíveis;
- Pertinência – devendo o problema ser um pretexto para a análise e compreensão de uma situação, evitando-se o carácter moralizador, na medida em que se procura estudar o que existe ou existiu e não o que ainda não existe;

propusemos a seguinte formulação do problema que ocupou a nossa mais recente actividade intelectual e emocional, já que um dos conselhos dado por diversos autores da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, Hill e Hill, Quivy e Van Campenhoudt, por exemplo), é o de investir no campo que o nosso capital intelectual domina e sente prazer em aprofundar, em termos de reflexão cognitiva:

Que perfil deve um gestor escolar assumir para que a inovação na organização escolar seja promovida?

1.2.1. PROBLEMÁTICA A ESTUDAR

Quando referimos perfil, reportamo-nos à dicotomia de gestor / líder, que incute à organização pela qual é responsável, características próprias de ambas as realidades, havendo sempre a predominância de uma delas. Sem a celebração de contratos de autonomia, a gestão assume proporções hegemónicas, contudo, existem momentos que permitem ao presidente do conselho executivo, caso detenha características de líder e assuma o risco como uma realidade incontornável para uma escola de qualidade, desenvolver estratégias de liderança. O que se pretende compreender e descrever é se os presidentes, que ocupam presentemente os cargos desde há mais de uma década, estão conscientes da importância da liderança educativa para marcarem a diferença no cargo que desempenham.

A inovação que se pretende é de ordem organizacional mas sobretudo de ordem pedagógica. A escola pode possuir tecnologia avançada mas não promover a inovação, isto é, a utilização que é feita dessa tecnologia é fundamental assim como os objectivos dessa mesma utilização. Para que a inovação tenha impacto e repercussão na avaliação da escola, a sala de aula deve ser um local privilegiado de métodos inovadores, sendo o

presidente um dos motores dessa inovação a par do professor, que partilha a responsabilidade do resultado da aprendizagem.

A partilha de responsabilidade pressupõe uma visão comum da missão da escola e uma dinâmica de escola assente em uma construção crítica e conjunta do conhecimento. Partilhando a definição de informação como “tudo o que influencia a decisão, independentemente do modo como, quando e por quem é obtida” sendo que a “Informação de qualidade resulta do delineamento de uma estratégia de informação, da capacidade de resolução de problemas e das opções tecnológicas, em suma de uma combinação de cérebro e de tecnologia de informação” proposta por Zorrinho, Serrano e Lacerda (2003:30), sublinhando-se ainda que “a informação seleccionada, armazenada e estruturada assume a forma de conhecimento”, a noção de que a “informação é uma máquina” e o “conhecimento é a pessoa” (Fullan, *op. cit.*: 81) explicita os pilares propostos por Brown e Duguid (2000, citados por Fullan, *op. cit.*: 81-82) para a consideração do conhecimento como um valor resultante de uma situação social assente na partilha da informação oriunda da análise e compreensão dos dados disponibilizados, na medida em que:

“Em última análise são as pessoas que, inseridas nas suas comunidades, organizações e instituições, decidem a independência e a extensão de toda a informação, o que significa e porque razão tem importância” uma vez que:

“Estar demasiado preso à informação faz com que se ignore o contexto social que ajuda as pessoas a compreender o significado da informação e a sua utilidade” e

“Uma alteração visualizada não poderá acontecer, nem dar frutos, a menos que as pessoas olhem para além da simplicidade da informação e dos indivíduos até à complexidade da aprendizagem, do conhecimento, do julgamento, da comunidade, das organizações e instituições.” (*op. cit.*: 82)

Consequentemente, mais do que uma sociedade de informação anseia-se por uma efectivação da sociedade do conhecimento, onde as organizações dependam do seu capital humano que holisticamente incorpore um capital intelectual dotado de uma capacidade emocional, substancializando, assim, o conceito de *inteligência emocional*¹ desenvolvido por Daniel Goleman (2003: 185) e contribua para a criação de uma cultura organizacional baseada na *comunicação*, porque:

¹ “...a *inteligência emocional*: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança...ao passo que há quem afirme que o QI não pode ser substancialmente alterado pela experiência ou pela educação, ... as competências emocionais cruciais podem sem a mínima dúvida ser prendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se nos dermos ao trabalho de lhas ensinar.” Daniel Goleman, 2003: 54

“À medida que os serviços baseados no conhecimento e o capital intelectual assumem para as organizações uma importância cada vez maior, melhorar a forma como as pessoas trabalham em conjunto tornar-se-á uma maneira ainda mais importante de fazer crescer o capital intelectual, proporcionando uma vantagem competitiva crítica. Para prosperarem, se não mesmo para sobreviverem, as empresas terão de expandir a sua inteligência emocional colectiva.”

A consciência de que vivemos tempos de mudança e inovação em que o Ser se sobreporá ao Ter², numa perspectiva de alcançar a missão do “homem global” (Serrano e Fialho, 2005: 3), obriga as organizações a transporem as prioridades do produto, do lucro, do imediato, do aqui, para uma preocupação crescente com a “*qualidade de vida*” (*op. cit.*: 22) dos seus colaboradores.

Assim, a organização que queira vingar na “aldeia global” visionada por Marshall McLuhan, em 1965, na análise do poder e da acção dos meios de comunicação sobre a realidade vivencial humana, utilizará a globalização em prol do local, na medida em que a sua estrutura é arquitectonicamente orientada para “o meio envolvente”, sendo “mais flexível, mais determinada, mais responsável, mais cooperante, com capacidade de criar ordem a partir da desordem, com complexidade distribuída” e por isso com um:

“Maior nível de educação e qualificação das pessoas. As pessoas tenderão a alcançar mais altos níveis técnicos e a possuir uma cultura adequada para enfrentar os desafios e as exigências que lhe forem colocados e utilizar a tecnologia como uma plataforma contra maior complexidade e ritmo de mudança dos seus ambientes organizacionais;...”(*op. cit.*: 23).

O sistema educativo suportado pela organização escolar não superará a crise em que se encontra mergulhado se continuar obstinadamente a recusar-se a adoptar algumas das características empresariais que conseguiram, face à competitividade global, seguirem na senda do sucesso e da excelência através de uma orientação estrategicamente inovadora.

² Em 1976 Erich Fromm escreveu o livro intitulado *Ter ou Ser*, argumentando as duas vertentes existenciais que guiam o Homem no mundo. O *ter* dá primazia aos objectos, às posses materiais, apelando à ganância e à agressividade do ser humano, enquanto que o *ser* tem origem no amor e privilegia a partilha de experiências e a actividade produtiva. Segundo este autor, o mundo está a ser minado pelo *ter*, justificando-se assim as crises ecológicas, sociais e psicológicas. Erich Fromm apelou à mudança caracteriológica da Humanidade para que a catástrofe apocalíptica fosse aniquilada.

Transpondo as suas teorias para o campo educativo, Erich Fromm considerou que os alunos ensinados em ambientes de *Ter*, limitavam-se a memorizar passivamente os conhecimentos transmitidos, não sendo solicitados a produzir ou a criar algo de novo. Os alunos que tivessem a sorte de frequentar ambientes de *Ser*, acederiam a um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e criativamente profícuo.

A Sociedade do Conhecimento exige uma “gestão do conhecimento”³, logo exige que a escola seja uma impulsionadora de criatividade crítica para que os motores-chave da mudança (Hopper e Potter, *op. cit.*: 39) nas organizações exteriores à escola sejam uma realidade:

- pessoas
- informação
- capacidade crescente para comunicar
- tecnologia
- concorrência global.

1.3. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

Perante o anteriormente exposto, a definição dos objectivos deste estudo são claros e conformes ao desenho de investigação delineado. Podemos considerar dois tipos de objectivos: um de ordem geral e outro de natureza mais específica, resultantes da recolha dos dados pelos métodos previamente descritos.

1.3.1. OBJECTIVOS GERAIS

Ao concluirmos a presente investigação, temos como principal objectivo justificar o título da dissertação e definir o perfil do gestor escolar, inventariando as características necessárias ao desempenho do cargo e concluindo qual das realidades predomina, se a gestão ou a liderança. Assim, neste primeiro momento, o que se procura não é a situação ideal, transmitida pela literatura, mas sim a realidade, avaliando-se claramente a escola presente para que, aferindo-se os aspectos positivos e os negativos, se caminhe para uma escola melhor.

Definiremos, conseqüentemente, dois objectivos gerais:

1. Definir o perfil do gestor escolar;
2. Compreender a relação entre gestão e liderança educativa.

³ *Op. cit.*: 2: “A gestão do conhecimento – expressão que adoptaremos, por entendê-lo como uma visão mais abrangente e interdisciplinar do que o conceito de “capital intelectual” e mais operacional do que a organização que aprende” – passa essencialmente, pela partilha dos conhecimentos individuais para a formação do conhecimento organizacional.”



1.3.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Com o intuito de alcançar os objectivos gerais supra citados, estabeleceremos os seguintes objectivos específicos, cujo alcance permitirá cumprir com mais validade os gerais:

1. Relacionar o perfil do gestor com inovação organizacional;
2. Caracterizar a cultura de escola vigente;
3. Inferir do papel do gestor na aprendizagem organizacional;
4. Descrever o processo de comunicação dentro da organização;
5. Compreender a importância da autonomia numa dinâmica de inovação.

1.4. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

Tendo-se seleccionado um problema e definido objectivos que se pretendem alcançar com o presente estudo, parece-nos oportuno sugerir uma resposta para o problema através da formulação de três hipóteses, que apresentem as seguintes características, propostas por Tuckman (*op. cit.*: 95):

- “Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis;
- Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa;
- Ser testável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados.”

As hipóteses que se pretendem testar com o presente estudo são:

1. Se o gestor escolar assumir a sua condição de líder então promoverá uma dinâmica de inovação.
2. Se o gestor escolar promover uma cultura de realização então a escola será uma organização em aprendizagem.
3. Se o cenário de governação for de autonomia então a liderança educativa suplantar a gestão.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

O paradigma inovador e globalizante que caracteriza a sociedade presente e futura justifica o fascínio e investimento suscitados pelo fenómeno da liderança, inerente à natureza social do ser humano. A comprovar esta afirmação estão factos como os 47 biliões de dólares que, em 1997, nos Estados Unidos da América, foram investidos em programas de liderança e desenvolvimento da gestão (Fulmer, 1997 citado por Bolden e Kirk, 2006:1) e os 900 programas universitários sobre liderança, distribuídos por mais do que 100 cursos de especialização (Sorenson, 2002, *ibidem*), os centros de excelência para a maioria do sector público, estabelecidos no Reino Unido e o modelo Europeu de Excelência, EFQM, que a Europa preconiza (*ibidem*). Ainda que seja uma realidade aceite pela maioria dos governantes responsáveis pelos diversos países desde planeta Terra, existe uma grande resistência por parte de certos sectores profissionais em aceitarem que sem liderança não há progresso, não há mudança, não há desafios ganhos, não há um percurso célere para a sociedade do conhecimento pleno.

O carácter social da liderança adequa-se à dinâmica organizacional que sustenta a sociedade moderna e é por isso que as teorias emergentes de liderança realçam o papel de líderes e não de um só líder, sendo uma variável de qualquer organização de qualidade, como é veiculado por Guido Bertucci (2003:iii) que afirma que a “liderança é claramente um tópico que as organizações do sector público têm que realisticamente debater se querem sobreviver e ter sucesso no ambiente turbulento do presente.” E continua referindo a importância do papel de líder, na medida em que “o sector público, em particular, necessita de um corpo de indivíduos que, operando dentro do quadro legal, são capazes de aplicar capacidades de liderança visionária na supressão de desafios extraordinariamente difíceis.”

A escola pública insere-se no quadro das organizações que mais urgentemente precisam de liderança aliada à gestão.

Compreender o quadro conceptual envolvente da liderança é ter em consideração três tipos de variáveis, que segundo Yukl (2002: 2-3, citado por Faria, 2005: 15), podem estar associadas às seguintes características:

- dos líderes (traços, capacidades, comportamentos, natureza do poder);
- dos seguidores (necessidades, valores, capacidades, experiências, grau de confiança no líder);
- da situação (tipo de organização, estrutura e grau de complexidade das tarefas, envolvente incerta).

A existência destas variáveis condiciona à priori uma uniformização de liderança, abrindo caminho para vários modelos de liderança, que surgem em conformidade com os seguidores e a situação em que se lidera.

2.1. DEFINIÇÃO DE LIDERANÇA

Definir liderança é uma tarefa inglória que nunca será integral, na medida em que “existem tantas definições quantas as pessoas que tentaram definir o conceito” (Stogdill, 1974 in CLS), contudo, será relevante citar algumas definições, sendo que o critério da selecção transmite a nossa própria perspectiva de liderança e enquadra teoricamente o presente estudo. Acrescente-se ainda que as definições de liderança aqui citadas ultrapassam os conceitos de poder, autoridade ou mesmo ditadura. Ao abordarmos o conceito de liderança, pensamos somente na positividade com que Nietzsche caracterizou o ser humano, biblicamente bom, enquanto portador de valores éticos que o capacitam para optar pelo bem (Dias, 1998: 15).

Para Burns (1979: 3) liderança é descrita como uma “estrutura de acção que compromete as pessoas” através de todos os quadrantes da sociedade, acrescentando que a liderança nada é se não for aliada a um objectivo colectivo. Estão alicerçados os fundamentos das teorias emergentes de liderança distribuída.

Bass (1990, citado por Faria, *ibidem*) faz depender a definição do seu propósito. Assim, definir-se-á liderança dependendo se é perspectivada como: a) “um processo de grupo”; b) “um atributo de personalidade”; c) “a arte de induzir a complacência”; d) “um

exercício de influência”; e) “um tipo de acto ou comportamento particular”; f) “uma forma de persuasão”; g) “uma relação de poder”; h) “um instrumento para alcançar objectivos”; i) “o resultado de uma interacção”; j) “um papel diferenciado” ou l) “iniciação de uma estrutura.”

Mais ou menos amplo, a definição de liderança abrange sempre a relação que se estabelece entre duas ou mais pessoas em uma situação devidamente contextualizada. Essa relação pode ser de influência, (Hersey e Blanchard, Bartol e Martin, Bothwell) ou de interacção (Bass) em que o líder e os liderados se envolvem numa dinâmica de mudança pessoal e organizacional (Heifetz, Rost, Conger e Kanungo).⁴

Nas organizações actuais, porque de liderança organizacional se trata, podemos observar o processo de liderança implementado em dois momentos: o primeiro em que o líder, exercendo o seu verdadeiro papel de líder, semeia sementes de crescimento profissional, emocional e intelectual nos seus colaboradores para num segundo momento representar um grupo de líderes que se relacionam num ambiente de colaboração, efectivando uma comunidade de aprendizagem, porque “a liderança não está reservada a um grupo restrito. Toda a gente tem a capacidade de liderar em maior ou menor grau. Porém os líderes não são todos iguais” (Glanz, 2003:22). Esta noção de comunidade de aprendizagem como consequência de uma liderança eficaz é explicitada por Edgar Schein (1985, citado por Senge, 1990: 59) para quem “a única e essencial função da liderança” é a criação e desenvolvimento de uma cultura organizacional. Também Selznick (1957, *ibidem*) já afirmava o carácter organizacional da liderança:

“A liderança estabelece objectivos, mas ao fazê-lo tem em consideração as condições que já determinaram o que a organização pode fazer e até certo ponto o que deve fazer. (...) A liderança reconcilia os esforços internos e as pressões do meio, prestando particular atenção à maneira como o comportamento adaptativo proporciona mudanças no carácter organizacional.”

Existe, contudo, uma premissa importantíssima em qualquer definição de liderança e que é o facto desta pressupor um auto conhecimento elevado, justificando-se, assim, a citação de Warren Bennis (citado por Glanz, *op. cit.*:23) de que “Os líderes conhecem-se a si mesmos; conhecem os seus pontos fortes e desenvolvem-nos.” Na mesma linha de pensamento, encontra-se a definição de liderança proposta por Douglas Mitchell e Sharon

⁴ Todos os autores referidos neste parágrafo forma citados por Faria, 2005: 16,17)

Tucker (1992 citados por Liontos, 1992: 1) para quem liderança é “uma maneira de pensar sobre nós próprios, os nossos empregos e a natureza do processo educativo.” Compreende-se, assim, a descrença em fórmulas de liderança ou uma só definição do conceito, o que justifica a opinião de Clinton R. Wharton, Jr (2005: 3) que considera o seguinte:

“A liderança é mais uma arte do que uma ciência, o que significa que não há chaves mágicas que garantam que aqueles que seguem fórmulas sejam bem sucedidos. As condições básicas – competência, conhecimento, capacidade de gestão, capacidades interpessoais, sabedoria, visão, objectivos e estabelecimento de prioridades – são o primeiro requisito importante. Mas é a criatividade única do artista ou líder ao usar essas condições que produz sucesso.”

2.2. TEORIAS DE LIDERANÇA

Apesar da história fomentar a correlação entre liderança e misticismo antes da II Guerra Mundial é com este acontecimento trágico que os investigadores deste tema aliciante surgiram com a definição de liderança directamente dependente da personalidade do líder.

As teorias de liderança evoluíram ao longo dos anos 40 e 60 tendo em conta uma correlação entre os traços e comportamentos com perspectivas universalistas ou contingenciais.

2.2.1. Teoria dos Traços de Personalidade do Líder

Na esteira de Jorge Correia Jesuíno (1987: 7-45) a **Teoria dos Traços de Personalidade do Líder** define as características físicas, psico-sociais e intelectuais em que se destacam a inteligência, carisma, entusiasmo, iniciativa, autoconfiança, entre outras; materializando-se, assim, a concepção de que se nasce líder.

2.2.2. Teorias Comportamentalistas

Perante a insuficiência desta teoria para justificar a correlação entre os traços de personalidade do líder e a eficácia da sua acção liderante, surgiram as **Teorias Comportamentalistas** entre o fim da II Guerra Mundial e a década de 70, em que se

ênfatisa a possibilidade de um líder ser formado, na medida em que se observam comportamentos que distinguem o líder do não líder.

a) Estudos da Universidade de Ohio

Para esta teorização foram fundamentais os estudos de Ohio e de Michigan. A investigação na **Universidade de Ohio** incidiu quer no relacionamento entre o líder e os colaboradores, a nível pessoal e profissional, quer no empenho no âmbito da definição e cumprimento das tarefas.

b) Estudos da Universidade de Michigan

À semelhança deste estudo, a **Universidade de Michigan** procurou identificar a relação entre as características de comportamento do líder e sua eficácia, operacionalizando o comportamento do líder orientado para o empregado e para a produção.

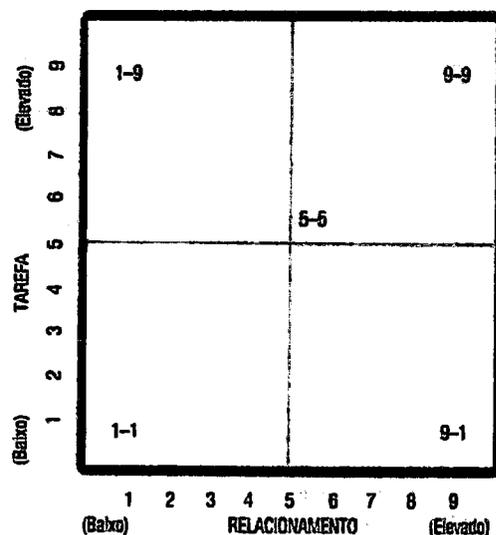
A conclusão do estudo realizado nesta Universidade leva a considerar um elevado nível de satisfação quando a ênfase se coloca no relacionamento e não na orientação para a tarefa.

c) A Grelha de Gestão

Blake e Mouton complementaram estes estudos com a elaboração da **grelha de gestão** (Figura 1) cuja matriz **nove por nove** privilegia o melhor líder (Ferreira, Neves e Caetano, 2001: 383).

Contudo as teorias comportamentalistas revelam-se exíguas, na medida em que não consideram os factores situacionais que podem determinar o sucesso ou insucesso da liderança, pelo que as teorias da contingência são um contributo acrescido para a elucidação daquele processo.

Figura 1 – Grelha de gestão



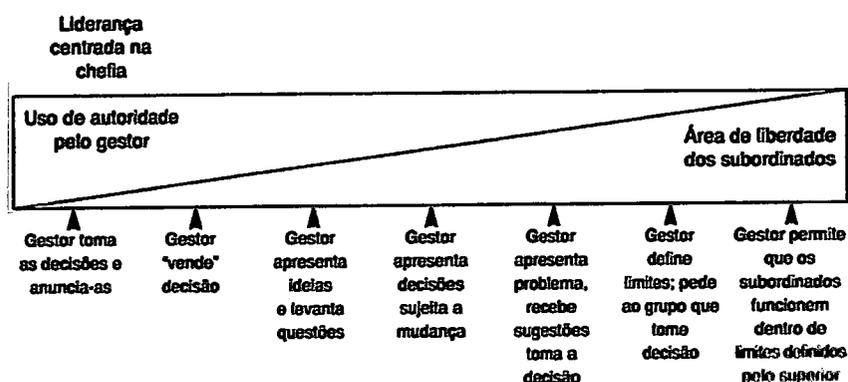
2.2.3. Teorias da Contingência

Nesta perspectiva, a investigação evolui no sentido de identificar as variáveis situacionais em contexto real, surgindo nesta linha seis abordagens diferenciadas, segundo João A. F. Bilhim (2004: 345).

a) *Contínuo Autocrático Democrático*

Este estudo evidencia que se pode inferir a existência de uma ligação entre participação democrática e satisfação no trabalho, o mesmo não acontecendo em relação à produtividade, como demonstra a figura 2.

Figura 2 – Estilos de Liderança



b) Modelo de Fiedler

Para Fiedler, a eficácia da liderança assenta nas atitudes, motivações, valores e personalidade dos líderes, ultrapassando a perspectiva comportamental na dicotomia tarefa-relacionamento.

Recorrendo “a uma escala de 8 posições do tipo diferenciador semântico, designada por LPC (least preferred coworker – colega de trabalho menos preferido)” (Ferreira, Neves e Caetano, *op. cit.* : 384) faz-se uma aferição do estilo de liderança que assenta em “cinco factores situacionais chave que determinam a eficácia da liderança:

1. A relação líder-liderados (traduz o grau de confiança e respeito que os liderados possuem em relação ao líder);
2. O grau de estruturação da tarefa (a medida em que existem procedimentos relativos ao trabalho);
3. A quantidade de poder (a capacidade de influenciar decorrente do próprio posicionamento na estrutura hierárquica da organização, que inclui o poder de admitir, de despedir, de administrar a disciplina, de promover, de aumentar o salário, etc.);
4. O clima de grupo, o qual pode variar de bom a mau;
5. O LPC, o qual pode variar entre baixo e elevado.” (*op. cit.*: 385)

c) Teoria Situacional de Hersey-Blanchard

O modelo de Fiedler foi uma semente de sucesso para as teorias consequentes, nomeadamente a Teoria Situacional de Hersey-Blanchard, que avançaram uma relação

entre as variáveis independente do estilo de liderança e a dependente que concerne o nível de maturidade dos colaboradores que se pretende inspirar. Assim, não existe “*the best way*” (Chiavenato, 1987: 449) para liderar.

Após a análise da figura 3 (Jorge, 2005) “... é possível definir quatro estilos específicos de liderança:

- S1 dirigir (alta orientação para a tarefa e baixo relacionamento).
- S2 persuadir... (alta orientação para as tarefas e alto relacionamento com as pessoas).
- S3 participar (baixa ênfase na estruturação das tarefas e alto nível de relacionamento com as pessoas).
- S4 delegar (baixa ênfase na estruturação das tarefas e baixo nível de relacionamento com as pessoas.)” (*ibidem*)

Figura 3 – Modelo situacional de Hersey e Blanchard



d) Teoria da Troca Líder-Membro

O pressuposto de que os liderados são tratados de forma igualitária pelo líder foi contradita por George Graen, que adiantou o modelo segundo o qual é estabelecida por parte do líder uma relação privilegiada com um grupo diminuto de subordinados, denominado “in group”, sendo os não integrados nesse grupo, denominados “out group”, e sobre os quais o líder exerce a sua autoridade formal.

A conclusão a que o investigador chegou na **Teoria da Troca Líder-Membro** de que os subordinados que pertencem ao “in group” apresentam taxas de realização mais satisfatórias e maior satisfação com o líder parece, em nossa opinião, bastante expectante. O grau de realização e de satisfação no trabalho depende assim do grupo a que se pertence.

e) Teoria Condutora de Objectivo

Robert House, baseando-se nos estudos da Universidade de Ohio, avança com a **Teoria Condutora de Objectivo**, colocando a hipótese do comportamento do líder ser aceite pelos colaboradores na proporção directa em que estes o considerem proporcionador de imediata ou futura satisfação.

Robert House propôs quatro comportamentos de liderança: directivo, apoiante, participativo e de orientação para a realização.

f) Modelo do Líder-Participação

O **Modelo do Líder-Participação**, avançado por Victor Vroom e Philip Yetton relaciona o comportamento de liderança e a participação na tomada de decisão. Trata-se de um modelo normativo “ e fornece um conjunto de regras sequenciais que devem ser seguidas na identificação, na forma e na quantidade de participação na decisão dos diferentes tipos de situações” (Billim, *op. cit.*: 351).

Este modelo prevê cinco estilos de liderança alternativos designados por autocrático I (AI), autocrático II (AII), consultivo I (CI), consultivo II (CII) e grupo II (GII).

No AI, o líder resolve o problema utilizando a informação disponível.

No AII, o líder obtém a informação necessária dos colaboradores e decide posteriormente.

No CI, o líder partilha o problema com os subordinados mais destacados de forma individual, tomando posteriormente a decisão.

No CII, o líder partilha o problema com os subordinados, obtendo, em grupo, as sugestões destes.

No GII, o líder partilha o problema com os subordinados como grupo. A decisão resulta do acordo obtido pelo grupo.

Da análise deste modelo, conclui-se que a ideia que sustenta que o estilo de liderança é sempre eficaz, qualquer que seja a situação, não está correcta.

2.2.4. Teorias Implícitas da Liderança

Nas últimas duas décadas tem-se assistido a um certo retorno à teoria dos traços e à teoria do carisma, destacando-se a **Teoria da Atribuição da Liderança** e a da **Liderança Carismática**.

a) Teoria da Atribuição da Liderança

A **Teoria da Atribuição da Liderança** tenta compreender as pessoas fora de uma estrutura de causa e efeito. Esta teoria defende que a liderança é apenas uma atribuição que as pessoas fazem acerca de outro indivíduo. Os investigadores chegaram à conclusão que as pessoas caracterizam os líderes com determinados traços: inteligência, personalidade ousada, aptidão verbal forte, agressividade, compreensão e engenho.

Um bom líder será alguém que, por um lado, tenha estrutura para tomar iniciativas e que, por outro lado, seja alvo de elevada consideração pelos demais. Conclusões de estudos recentes indicam que o líder heróico é considerado como aquele que assume uma causa difícil e impopular, sendo capaz de, com determinação e persistência, resolvê-la com sucesso.

b) Teoria da Liderança Carismática

Surgindo na continuidade da **Teoria da Atribuição**, a **Teoria da Liderança Carismática** heroifica o líder, na medida em que os seguidores lhe observam comportamentos reveladores de capacidades verdadeiramente superiores.

É a partir da investigação desses comportamentos que os conceitos de **líder transaccional** e **líder transformacional** emergiram no contexto de mudança que apela a

uma liderança cada vez mais precisa e fulcral e enquanto motor de progresso e do aperfeiçoamento do conhecimento do ser humano aprendente ao longo da vida.

A liderança carismática foi inicialmente identificada por Max Weber, como uma forma de influência baseada na percepção dos seguidores de que o líder está dotado de excepcionais qualidades, fundamentalmente quando perante situações de crise, os colaboradores, detectavam qualidades excepcionais e a visão radical de algum indivíduo e se dispunham a segui-lo por acreditarem na sua capacidade de vencer tais crises. Estava aberto um caminho que viria a suscitar enorme interesse no seio de numerosos investigadores, nomeadamente os da liderança.

Numa síntese integradora das teorias de Klein e House, 1955; Weierter, 1997; Yulk, 1998; Ehrhartarte e Klein, 2001, (citados por Cunha et al, 2004: 302-308) consideradas as mais significativas, sobressaem os seguintes traços essenciais:

- Este tipo de liderança tende a resultar da interacção entre traços dos líderes (ex: forte motivação para o poder, autoconfiança), comportamentos de liderança (ex: articulação de uma visão apelativa, retórica pujante, auto sacrifícios), características dos seguidores (ex: necessidade de liderança, tendência para romantizar a liderança) e características da situação/ambiente (ex: situações de crise).
- Para Klein e House o carisma apresenta a invulgar confluência sinérgica entre os atributos e comportamentos carismáticos do líder (uma faísca), a abertura dos seguidores susceptíveis ao carisma (material inflamável) e o ambiente carismático caracterizado pela percepção de crise e pelo desencantamento com a situação (oxigénio).
- Os programas de formação têm pouca eficácia para a confluência dos aspectos enunciados acima, contudo, podem ajudar os líderes a actuar sobre as imagens que os seguidores fazem da sua situação.
- O líder que estabelece relações carismáticas com um certo grupo, revela dificuldade em transferir essas relações para outros grupos ou contextos.

- Embora este tipo de líder mantenha por vezes relações carismáticas com apenas alguns dos seus seguidores, essas relações acabam por se tornar vantajosas para o grupo.
- Os líderes que desejam criar relações carismáticas com os seus seguidores devem tentar atrair subordinados competentes e que partilhem as suas visões e valores, desta forma podem ir criando um grupo homogéneo de subordinados.
- A teoria carismática focaliza-se mais nos aspectos afectivos: ligação emocional dos seguidores à missão e valores apadrinhados pelo líder; incremento com as valências relacionadas com a missão articulada pelo líder; elevação com os níveis de auto-estima dos seguidores; confiança no líder e maiores níveis de motivação intrínseca.

Pelo acima exposto, podemos inferir que o discurso do líder carismático desempenha um papel importante no alinhamento emocional da organização contendo “referências à história colectiva, às tradições e ao processo de continuidade entre o passado e o presente [salientando] a identidade colectiva” que se sobrepõe ao interesse individual que se confunde com o orgulho de pertencer à organização em causa; enfatiza o valor e a eficácia dos seguidores quer como indivíduos quer como colectivo; refere mais frequentemente as semelhanças e a identificação entre eles próprios e os seguidores; faz mais referências aos valores e a justificações morais (ex: “direitos”, “justiça”, “autoridade moral”, “bem comum”); refere menos os resultados tangíveis e as justificações instrumentais (“bons empregos”; “orçamento equilibrado”...); refere mais frequentemente os objectivos distantes e o futuro longínquo, relegando para segundo plano os objectivos próximos e o futuro breve; contém mais referências à fé e esperança” (Rego e Cunha, *op.cit.* : 228).

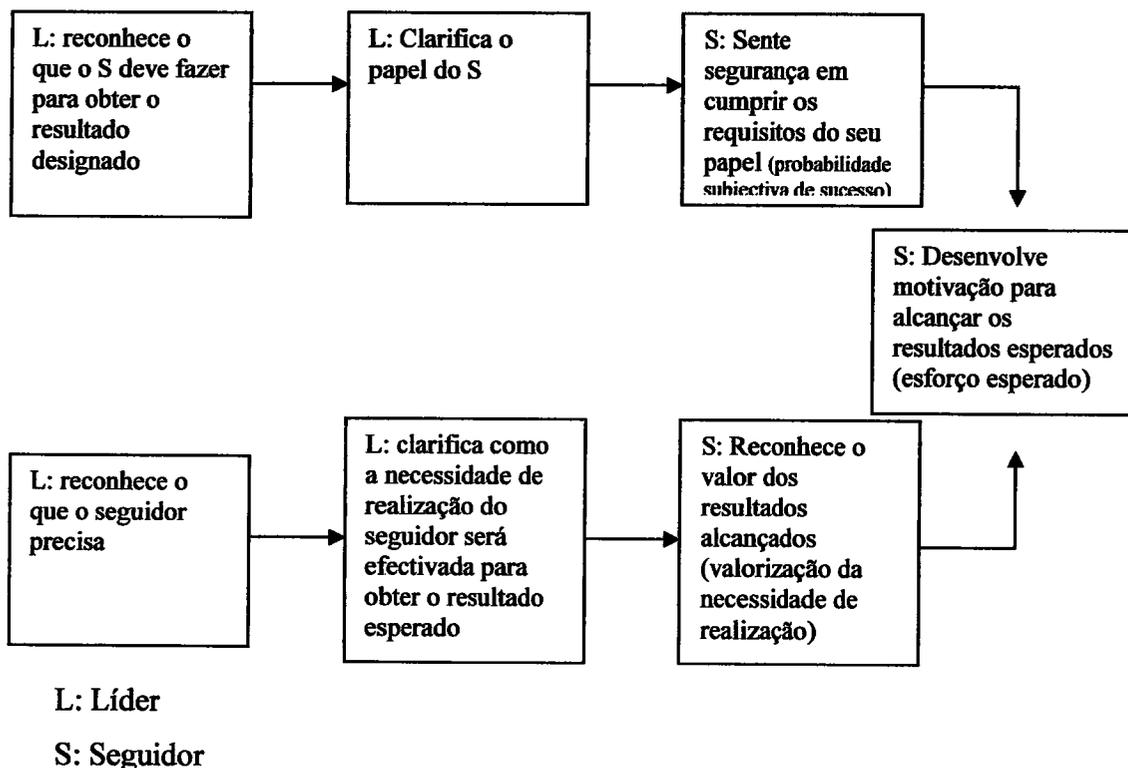
Não obstante, este líder carismático pode tornar-se perigoso para a organização se exacerbar a sua conduta narcisista, não plantando sementes de liderança em cada um dos seus colaboradores, com receio de ser suplantado ou dispensável. Assim, a organização poderá ficar demasiadamente dependente do líder, que não é intocável pela sua finitude, e no caminho deixar um rasto de potenciais sucessores inertes na sua incapacidade de se fazerem audíveis e esgotados pelo cansaço físico e principalmente intelectual.

Contudo, é em momentos de crise que a inovação oriunda de um pensamento criativo pode surgir sob a forma de encontrar uma solução para o problema causado pela ruptura ou incapacidade de resposta a uma situação diferente e aparentemente insolúvel, que um **líder transformacional** surge, eventualmente.

2.2.5. LIDERANÇA TRANSACCIONAL / TRANSFORMACIONAL

James Burns (*op.cit.*: 4) identifica dois tipos de liderança: *a transaccional* e *a transformacional*. A liderança transaccional, que Alan Hooper e John Potter (*op.cit.*) colam à gestão, baseia-se essencialmente numa troca de favores, isto é, os seguidores do líder esperam algo em troca, relegando para segundo plano o desenvolvimento bem sucedido da organização. Gibson et al (2003: 339,340) consideram que a liderança transaccional se verifica quando “O líder ajuda o seguidor a identificar o que deve ser feito para alcançar os resultados desejados (...)”, mas nesta identificação estão salvaguardadas ou pelo menos tidas em consideração “(...) as necessidades de auto estima” dos seguidores, assim como “o próprio conceito que a pessoa tem de si.” Para estes autores, a liderança transaccional não tem como objectivo a transformação da pessoa, contudo, existe da parte do líder, uma preocupação em identificar o tipo de recompensa que é esperada pelo seguidor em troca de um desempenho mais elevado, dirigindo-o no caminho do cumprimento dos objectivos, ainda que seja função do líder clarificar os “papéis e exigências da tarefa” (Ferreira, Neves e Caetano, *op. cit.*: 392).

Bass (1985, citado por Gibson et al., *op.cit.*: 340) esquematiza o processo de liderança transaccional da seguinte forma:

Figura 4 – Liderança Transaccional segundo Bass

A liderança transformacional, por seu lado, procura “identificar e explorar uma necessidade existente ou exigência de um potencial seguidor.” (Burns, *ibidem*) O líder transformacional “procura motivos potenciais no seguidor, procura satisfazer necessidades elevadas, e compromete por inteiro a pessoa do seguidor. O resultado da liderança transformacional é uma relação de estímulo mútuo e elevação que converte o seguidor em líder e pode converter líderes em agentes morais” (*ibidem*). Burns identifica assim uma liderança moral que “emerge de e volta sempre às necessidades e desejos, aspirações e valores fundamentais do seguidor. (...) o tipo de liderança que pode produzir uma mudança social que satisfará as necessidades autênticas do seguidor” (*ibidem*).

O quadro 1 sintetiza os processos pelos quais o líder procura exercer a sua influência junto dos seguidores, quer na liderança transaccional quer na transformacional e o quadro 2 sintetiza as componentes de ambas as lideranças.

Quadro 1 – Os processos de influência da liderança transaccional versus transformacional

	Liderança transaccional	Liderança transformacional
Estratégias de influência	Controlo e manipulação das pessoas.	<i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de auto-eficácia e auto-valor.
Objectivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores	Ênfase no comportamento de obediência ao líder.	Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores
Táticas de influência	Recompensas, punições, ameaças, e recurso à posição (“devido à minha posição, deves obedecer-me”).	O líder baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores.
Concepções projectadas sobre os membros organizacionais	Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita para alcançar os seus objectivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices dos equipamentos – cujo preço é ou não atractivo.	Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual, que visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento dos outros.
Relação superior-colaborador	Baseada no interesse mútuo.	Baseada na confiança e na justiça.
Mecanismo psicológico subjacente	Troca social de recursos valorizados por ambas as partes (...). A lógica é: “toma lá, dá cá”.	Incremento da auto-eficácia, da autonomia, da autodeterminação, da auto-realização e do auto-valor.
Processo de influência	Obediência instrumental (o colaborador cumpre porque deseja obter recompensas ou evitar punições).	Identificação (a pessoa imita o comportamento do líder ou adopta as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e/ou necessita de ser aceite estimado) e internalização
Efeitos possíveis	As pessoas obedecem, mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização.	As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas.
Implicações morais	Não ética.	Ética.

Quadro 2 – Componentes da liderança transaccional e da transformacional

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada (carisma)	O líder adopta comportamentos que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e a identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspectos “maiores do que a vida”.
	Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos, instala optimismo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecerem as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador / criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.
	Consideração individualizada	O líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> , delega-lhes responsabilidades.
Transaccional	Recompensa contingente	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	Gestão por excepção activa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.
	Gestão por excepção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções correctivas.
	Liderança <i>laissez-faire</i> (não liderança)	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados.

Bass (*op. cit.*: 341) identifica cinco factores para descrever os líderes transformacionais, sendo os primeiros três aplicáveis à liderança transformacional:

1. *Carisma* – o líder tem a capacidade de veicular um sentido de valor, respeito e orgulho através de uma visão;
2. *Atenção individual* – o líder presta atenção às necessidades dos seguidores e define projectos com sentido para que os seguidores cresça pessoalmente;
3. *Estímulo intelectual* – o líder ajuda os seguidores a avaliar racionalmente a situação. Encoraja os seguidores a serem criativos.

Os factores quatro e cinco caracterizam a liderança transaccional:

4. *Recompensa contingente* – o líder informa os seguidores sobre o que deve ser feito para receberem as recompensas que preferem;
5. *Gestão por excepção* – o líder permite aos seguidores trabalharem na tarefa e não interfere a menos que os objectivos não estejam a ser cumpridos no prazo acordado e ao custo esperado.

Ao contrário de Burns que opõe a liderança transaccional à transformacional, Bass articula os dois tipos numa relação de complementaridade, na medida em que é necessário adjuvar o carisma do líder transformacional com “capacidades de avaliação, comunicação e sensibilidade para com os outros” (Gibson, *op. cit.*: 341). Para Bass, a liderança transformacional proporcionará aos seguidores do líder transformacional desenvolverem-se como pessoas e profissionais, para além de contribuírem para o crescimento da organização (Ferreira, Neves e Caetano, *op. cit.*: 393).

Para além dos factores apostos à liderança transaccional e transformacional, Avolio, Bass e Jung (1999) e Antonakis (2001), autores citados por Bass et al (2003:208), identificaram as diferentes componentes da liderança transformacional e que impulsionam a literatura actual para primar a liderança como factor chave na mudança e sucesso das organizações do paradigma da inovação, onde se devem incluir, as escolas. Assim, a efectivação de uma liderança transformacional no seu expoente máximo exige:

- “Uma influência idealizada;
- Motivação inspiracional;
- Estimulo intelectual;
- Consideração individual.”

O líder, pela sua conduta exemplar e conforme a valores superiores, ética e princípios, conquista o respeito e admiração de todos os seus seguidores que vêem nele a fonte de

uma motivação constante que confere sentido ao trabalho realizado. Através do encorajamento do líder, existe uma aliança entre o trabalho individual e o de equipa que permite enfrentar e ganhar sempre novos desafios. Os seguidores sentem-se assim estimulados a empreenderem novos esforços na resolução de problemas de uma maneira mais criativa e inovadora, o que permite o crescimento pessoal e profissional de cada um, na medida em que o líder, conhecendo individualmente cada um dos seus seguidores, lhes possibilita desenvolverem o seu potencial a patamares cada vez mais elevados de exigência e realização (*ibidem*).

Kotter (2007: 3) alerta para a importância de os líderes transformacionais planearem cuidadosamente a sua estratégia de implementação de mudança, identificando oito passos imprescindíveis e que não admitem qualquer erro na sua sequência. Esses oito passos são:

1. “Estabelecer um sentido de urgência;
2. Formar uma aliança orientadora poderosa;
3. Criar uma visão;
4. Comunicar a visão;
5. Delegar nos outros a concretização da visão;
6. Planear e criar ganhos a curto prazo;
7. Consolidar melhoramentos e produzir mais mudança;
8. Institucionalizar novas abordagens.”

A concretização destes oito passos fará da organização uma potenciadora de inovação e crescimento de todos quanto alinham na visão do líder que transforma cada um dos seus colaboradores em co-responsáveis pela concretização da missão previamente definida.

2.2.6. TEORIAS EMERGENTES DE LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Na opinião de outros autores como Guzzo, Yost, Campbell e Shea (1993 citados por Bass, *op. cit.*: 209), a liderança transformacional é o antecedente de uma confiança colectiva que potencia o papel do grupo na superação de dificuldades através de um processo de liderança que estimula e encoraja o trabalho interdependente entre os grupos, na realização da missão da organização. É este carácter colectivo da liderança transformacional que se pretende e urge alcançar na organização escola, sob uma liderança que forneça “energia para o grupo persistir perante condições imprevisíveis, difíceis e de

stress” (Bass, 1985 citado por Bass, *op. cit.*: 216), porque a confiança aumenta quando há uma comunhão colectiva com os valores, a missão e a visão da organização (Shamir et al., 1998, citado por Bass, *ibidem*).

Três dos estudos levados a cabo por Leithwood (1992: 9), em escolas do Canadá, comprovaram a existência de três objectivos de um líder transformacional:

1. “ajudar os colaboradores a desenvolverem e manterem uma cultura de escola colaboradora e profissional;
2. encorajar o desenvolvimento dos professores;
3. ajudá-los a resolver problemas, juntos e de uma maneira eficaz.”

Através de uma liderança transformacional, a escola passaria de uma organização em A, em que o poder é hierárquico, para uma organização em Z, em que existe uma partilha da decisão, logo toda a comunidade educativa é interveniente e participativa na definição da estratégia que a escola visiona para o cumprimento da sua missão colectiva.

a) Liderança Distribuída

O alicerce da liderança distribuída é sem dúvida a liderança transformacional, que encontra no seu líder um impulsionador envolvente de todos quanto participam no processo de aprendizagem, quer dos alunos quer dos professores, porque numa escola inovadora a aprendizagem e o sucesso dos alunos não são os únicos destinatários de uma liderança efectiva, também e principalmente os professores são instigados a desenvolverem-se para que o crescimento colectivo seja uma sequência do crescimento individual, privilegiando-se, assim, o papel de investigador do professor que se estende aos alunos, a toda a escola e envolvência local (Poplin, 1992:11).

Na definição ainda emergente de liderança distribuída, com forte impacto nos Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, há que ter em conta os líderes formais e os informais, ou seja, aqueles que institucionalmente ocupam cargos de liderança ou gestão e aqueles que no cumprimento das suas funções revelam características de liderança, porque participam e contribuem para o desenvolvimento da organização (Spillane, 2006).

Nos Estados Unidos da América, há financiamentos da parte de fundações e do instituto nacional de liderança educativa para o desenvolvimento de investigações que estudam a realidade deste novo conceito de liderança distribuída e sobre a qual existem contribuições mas não conclusões. Contudo, das várias definições avançadas, uma característica é comum, o facto de haver mais do que um líder na organização e a possibilidade de o papel do director da escola sair reforçado e não minimizado (*ibidem*), porque não está isolado na sua missão de melhorar a escola, melhorar o desempenho dos alunos, dos professores, dos funcionários e da comunidade que zela pelo progresso local. Cabe, em última instância ao director ou presidente do conselho executivo, o papel de concertar a “dinâmica adicional resultante de uma acção conjunta de indivíduos” (Gronn, citado por Bennett et al., 2003: 7). Mais do que um somatório das actividades de liderança numa escola, a liderança distribuída caminha rumo a um quadro conceptual construído a partir da interacção entre líderes, seguidores e a situação em que actuam, sendo que esse quadro “tem evoluído e continua a evoluir à medida que desenvolvemos um diálogo entre as ideias teóricas e os dados que recolhemos nas nossas investigações” (Spillane, 2004:5).

Da leitura de alguma da literatura sobre liderança distribuída, realça-se o facto de que a liderança surge como “uma característica emergente de um grupo ou cadeia de indivíduos que interagem”, sugerindo-se ainda “ a abertura dos limites da liderança”, estando os vários “conhecimentos distribuídos por muitos e não por poucos” (Bennett, *op.cit.*: 7). Estas características vão ao encontro de outras definições de liderança, como a democrática, por exemplo, proposta por Harris e Chapman (citados por Bennett, *op. cit.*), que das suas investigações, concluem que as escolas que conseguiram mudar para melhor tinham um director ou presidente que progressivamente criava oportunidades para indivíduos ou grupos assumirem responsabilidades acrescidas e tomarem parte na tomada de decisão. É por isso que Spillane (2006) considera a liderança como uma prática que resulta da interacção dos líderes, dos seguidores e da sua situação, o que justifica a distinção entre organização institucionalizada e a vivida, no que se refere à escola. A dinâmica da escola que é vivida no seu dia a dia pode revelar aspectos de práticas de liderança que não estão previstas ou institucionalizadas, pelo que é fundamental, no estudo da liderança distribuída, compreender como é que a liderança enquanto prática é alargada aos vários líderes e seguidores que agem num contexto definido. Foi do estudo de escolas em Chicago, que Spillane identificou três tipos de distribuição da liderança: colaboradora, colectiva e coordenada:

“A distribuição colaboradora caracteriza a prática que é alargada ao trabalho de dois ou mais líderes que trabalham juntos num local e num tempo para co-desempenharem a mesma rotina de liderança. A distribuição colectiva caracteriza a prática que é alargada ao trabalho de dois ou mais líderes que co-desempenham uma rotina de liderança trabalhando separadamente mas interdependentemente. A distribuição coordenada refere uma situação em que a rotina de liderança envolve actividades que têm que ser desempenhadas numa sequência determinada” (*op. cit.*: 17).

O tipo de distribuição depende da actividade, mas o importante é ressaltar que o trabalho de liderança não é propriedade do director ou presidente do conselho executivo, estando distribuído por grande parte da comunidade educativa. Refira-se que nos países anteriormente referidos, a temática da liderança é debatida e considerada importante e decisiva para uma escola de qualidade e sucesso.

Sergiovanni (2004: 173) refere-se a uma partilha de liderança como sequência de uma liderança moral que:

“sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança. Neste tipo de comunidades formalmente vinculativas a finalidade da liderança é criar um seguidismo partilhado. Os líderes destas comunidades funcionam como seguidores principais.”

A carga possivelmente pejorativa da palavra seguidismo é anulada, segundo o autor, pelo facto de se seguirem ideias e não pessoas, tendo-se sempre presente a peculiaridade de as escolas necessitarem “de uma liderança especial porque são locais especiais” (*op. cit.*: 172). Sergiovanni mais adiante compara a função do director a uma parteira, porque o “líder parteira dá poder e permite a sua partilha gerando informação válida e útil, fazendo com que as pessoas façam escolhas livres e informadas com base nessa informação e gerando os compromissos internos necessários para fazer essas escolhas” (*op. cit.*: 181).

Em Portugal, destacam-se os estudos de Maria de Fátima Chorão Sanches (2000), que seguindo a linha de liderança distribuída, advoga a liderança colegial, ou seja:

“como discurso e acção comunicativa – , conclui-se que a liderança profissional do professor se tornará mais dinâmica, renascida de uma praxis de liderança colegial interventiva, iluminada pela reflexividade crítica exercida entre pares, sobre as questões pedagógicas e educacionais, perspectivadas enquanto questões culturais, sociais e de cidadania” (*op. cit.*: 51).

Para a autora, “esta liderança colegial configura formas básicas de autonomia organizacional e pedagógica” (*op. cit.*: 49).

Jorge Adelino da Costa (2000: 29) perspectiva a liderança na escola como pedagógica e educativa, referindo-se a líderes em vez de líder, numa efectivação de “liderança dispersa” e acentuando a relação entre liderança e democracia escolar e colegialidade docente. Ainda que, para este autor, seja necessário relativizar o conceito de liderança que, como já vimos, difere de importância de país para país, a distinção entre líder e gestor é pertinente.

A situação ideal da liderança distribuída levará, na opinião de autores como Bolden, Kirk (*op. cit.*) e Coulton (*op. cit.*), a uma prática de partilha de liderança pela organização, ou seja, parte-se de uma capacidade individual para obter uma capacidade do próprio sistema, do colectivo. Bolden e Kirk (*op. cit.*: 3,4) apelam para a necessidade urgente de “fomentar a noção de liderança como uma acção colectiva inserida nos actos dos indivíduos” que levará a uma liderança partilhada. Os mesmos autores consideram que se está a perder tempo em não se estudar como é que o desenvolvimento de capacidades, conhecimento, consciência e valores de inovação de “indivíduos chave” se transfere para a organização, ou seja, em vez dos líderes individuais deve estudar-se o processo de aprendizagem da própria organização, caminhando-se para uma liderança colectiva ou sistémica, que resulta da interacção de indivíduos que se relacionam dentro de um contexto situacional e organizacional para alcançarem um objectivo, estrategicamente visionado. Assim, a liderança passará a ser vista como um atributo não de uma pessoa ou de um grupo restrito de pessoas, mas sim de toda a organização, de toda a escola, cujo desenvolvimento “deve ser alinhado com a cultura organizacional, o contexto e os objectivos, entre outros factores” (Raelin, Gosling e Mintzberg, 2004, citados por Bolden e Kirk, *op. cit.*: 2).

Seguindo a linha de pensamento de partilha, Goldman, Dunlap e Conley (2000: 230,231) falam em um “poder facilitador” que “é visto como a capacidade de ajudar os outros a atingir determinados fins que podem ser partilhados, negociados ou complementados sem se tornarem idênticos ou antitéticos”, quando se referem a um dirigente escolar.

Coulton (*op. cit.*) utiliza os conceitos de liderança distribuída e liderança partilhada como sinónimos, contudo, o que é importante assinalar é o carácter colectivo e não individual da prática da liderança, que ultrapassa as fronteiras de uma escola para, numa substituição de competitividade entre escolas, concretizar uma cultura de colaboração entre escolas que se reúnem para partilharem a liderança de um projecto de melhoramento de uma escola qualquer.

A partir do conceito de liderança distribuída ou partilhada, assiste-se, neste momento em Inglaterra, por exemplo, à emergência do conceito de liderança sistémica, que leva a prática da liderança a sair dos portões de uma escola para abarcar uma cadeia de escolas, que colaboram entre si com o objectivo primeiro de melhorarem o aproveitamento pessoal e académico dos alunos⁵. Carter et al., (2006: 7) caracterizam a liderança sistémica da seguinte forma:

- “disponibilidade em desempenhar papéis de liderança sistémica;
- objectivo moral e estratégico – solucionar os problemas da complexidade do contexto;
- empenhamento na construção de uma capacidade lateral através da colaboração e redes de trabalho;
- foco na promoção da qualidade de aprendizagem e realização de todas as crianças;
- capacidade de transformar as escolas e redes de trabalho em comunidades de aprendizagem pessoal e profissional;
- capacidade de delegar e desenvolver liderança nos outros – e planear para a sucessão.”

A liderança eficaz será aquela que fomenta uma cultura de realização obtida através de uma aprendizagem organizacional permanente que enfrente os desafios da mudança, assente em valores de colaboração, partilha e construção colectiva do conhecimento, porque como refere Elmore (*op. cit.*: 14, 19), “É o problema da distribuição do conhecimento preciso para o melhoramento em larga escala que torna imperativo o desenvolvimento de modelos de liderança distribuída”, acrescentando ainda o que se deve fazer para criar esse novo modelo de liderança e que consiste em: “1) descrever as regras básicas que os diferentes tipos de líderes teriam de seguir para se comprometerem com esse melhoramento em larga escala; e 2) descrever como os diferentes líderes nos vários papéis e posições partilhariam a responsabilidade num sistema de melhoramento em larga

⁵ Em Portugal, a criação de agrupamentos de escolas pode ser a concretização implícita desta colaboração, contudo, não deve ser encarada só como característica dos agrupamentos mas também das escolas secundárias com terceiro ciclo, porque a aprendizagem tem que ser vista como um processo global e não estanque de saberes, como está veiculado no texto desta dissertação.

escala.” Nas condições para a criação do modelo de liderança distribuída, Elmore complementa-a com a partilha de responsabilidade dentro do sistema, ou seja, a liderança sistémica justifica-se pela liderança distribuída e partilhada.

b) Inteligência Emocional – Liderança Emocional

Para que se alcance uma prática de liderança distribuída, partilhada ou sistémica, parece-nos imprescindível haver um primeiro momento em que o líder da organização desenvolve uma consciência concreta de que as emoções são parte da sua história de vida, logo estão presentes nas tomadas de decisão que podem fazer a diferença na sua vida, na vida de alguém, na vida da organização que lidera. Para que qualquer líder cumpra a sua missão de transformar os outros, é fundamental ter consciência das competências subjacentes à inteligência emocional, propostas por Goleman (Rego e Cunha, *op.cit.*: 192) e que são:

Autoconsciência

- Autoconsciência emocional;
- Auto-avaliação rigorosa;
- Autoconfiança;

Autogestão

- Autocontrolo;
- Ser inspirador de confiança;
- Conscienciosidade;
- Adaptabilidade;
- Orientação para o êxito;
- Iniciativa;

Consciência Social

- Empatia;
- Consciência organizacional;
- Orientação para o serviço;

Competências Sociais

- Liderança visionária;

-
- Influência;
 - Desenvolver os outros;
 - Comunicação;
 - Catalisador de mudança;
 - Gestão de conflitos;
 - Criar laços;
 - Espírito de equipa e cooperação.
-

O conceito de inteligência emocional parece novo mas a sua génese remonta a 1940, quando Wechsler (citado por Cherniss, 2000: 2) se referiu a “elementos não intelectivos” para designar factores afectivos, pessoais e sociais no que concerne a inteligência humana. Também Thorndike & Stein (1937, citado por Cherniss, *op.cit.*: 3) escreveram sobre inteligência social. Estes estudos não foram devidamente explorados até 1983, ano em que Howard Gardner começou a escrever sobre “inteligência múltipla”, considerando que as inteligências “intrapessoal” e “interpessoal” eram tão importantes como a inteligência medida pelos testes de QI para determinar a capacidade de cada um em alcançar sucesso na vida (*ibidem*). Para Gardner (1993: 239,240) a inteligência intrapessoal é a “capacidade de aceder aos próprios sentimentos – uma variedade de afectos e emoções: a capacidade instantânea de efectuar discriminações entre estes sentimentos e, eventualmente, nomeá-los, enredá-los em códigos simbólicos, para os compreender e guiar o próprio comportamento.” A inteligência interpessoal foca o exterior, os outros indivíduos, sendo a “capacidade de reparar e distinguir entre os outros indivíduos e, em particular, entre os seus humores, temperamentos, motivações, e intenções.”

Transpondo o conceito de inteligência emocional para o campo da liderança, já em 1959, Hemphill, que dirigia os Estudos de Liderança do Estado de Ohio, sugeria que uma liderança efectiva revelava “consideração” pelos outros, tendo Fleishman & Harris (1962, citados por Cherniss, *op. cit.*: 3) concluído, das suas investigações, que os líderes com mais sucesso eram os que demonstravam “confiança mútua, respeito, e uma certa cordialidade e comunicação” com o grupo. Estudos de Murray (1938) permitiram que os centros de inteligência incluíssem na sua avaliação elementos não cognitivos, como as

competências de comunicação, sensibilidade, iniciativa e capacidades interpessoais (*ibidem*).

Contudo, foi só em 1990 que Salovey e Mayer cunharam o termo de inteligência emocional como sendo “a forma de inteligência social que implica a capacidade de monitorizar os próprios sentimentos e emoções e os dos outros, discriminá-los e usar esta informação para guiar o nosso pensamento e acção” (*op.cit.*: 4), descrevendo estudos que comprovavam a importância da tomada de consciência das emoções para ultrapassar situações de ansiedade e alcançar sucesso na vida.

Daniel Goleman, com o seu livro *Inteligência Emocional*, em 1995, lançou o tema para o interesse público, despertando as organizações para a importância que as emoções têm na vida das pessoas, podendo ser uma mais valia diferenciadora no sucesso da própria organização. Goleman (*op. cit.*: 54) define:

“...a **inteligência emocional**: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança...ao passo que há quem afirme que o QI não pode ser substancialmente alterado pela experiência ou pela educação, ... as competências emocionais cruciais podem sem a mínima dúvida ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se nos dermos ao trabalho de lhas ensinar.”

O facto de se poder aprender e desenvolver este tipo de inteligência assume principal relevância para as organizações que querem ser excelentes, podendo os seus líderes tomar consciência da sua própria personalidade e melhorar a sua relação com os outros, através de um processo de auto-aprendizagem direccionada, que contempla cinco passos que devem ser seguidos na ordem e sequência descrita. Assim, o líder deve começar por perguntar a si mesmo 1) quem quer ser e o que pretende da vida e do trabalho; depois 2) fazer uma introspecção para saber quem é, o seu ser real, listando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos para determinar a distância que vai do eu real ao eu ideal; 3) prosseguindo com a definição da sua aprendizagem de modo a reduzir as lacunas e fortalecer as capacidades; 4) posteriormente, experimenta actuar segundo o novo comportamento e os novos pensamentos e sentimentos até alcançar a perfeição; 5) estabelecendo relações confiáveis, com orientadores que ajudam, apoiam, encorajam em cada passo do processo (Boyatzis citado por Goleman, Boyatzis, e McKee, 2006:139).

A necessidade desta aprendizagem justifica-se com o facto de que “os humores do líder afectam as emoções das pessoas que o rodeiam” (Goleman, Boyatzis, e McKee, 2001: 7), na medida em que as investigações neurológicas, psicológicas e organizacionais provam que existe uma “regulação límbica interpessoal”, isto é, “dependemos do contacto com os outros para determinar o nosso humor” (*ibidem*). Quando o líder se apercebe deste “contágio de humor” a sua liderança transforma-se em emocional, o que significa que o “líder compreende o impacto que tem sobre os outros e adequa o seu estilo a cada pessoa e situação” (*op. cit.*: 5). Refira-se ainda que a inteligência emocional é directamente proporcional à maturidade (Goleman, 2004: 4), pelo que a idade aliada a uma aprendizagem permanente contribuem para uma liderança emocional que mobiliza e inspira a organização no cumprimento da missão delineada.

Com base numa liderança emocional, Goleman, Boyatzis e McKee, (*op.cit.*:70,71) propõem seis estilos de líderes, descrevendo o processo de como se relacionam com as pessoas e o impacto no clima da organização. Nunca é demais referir que o líder emocionalmente inteligente pode assumir qualquer dos estilos, conforme a situação.

Quadro 3 – Estilos de Liderança Emocional

Estilo	Como se relaciona com os outros	Impacto no clima	Situação em que é apropriado
Visionário	Mobiliza as pessoas rumo a um sonho partilhado	Fortemente positivo	Quando a mudança exige uma visão nova, ou quando uma direcção objectivo é precisa
Tutorial	Relaciona o que a pessoa quer com os objectivos da organização	Muito positivo	Para ajudar um empregado a melhorar o seu desempenho através da construção de capacidades a longo prazo
Paternalista	Cria harmonia relacionando as pessoas umas com as outras	Positivo	Para ultrapassar conflitos, motivar em tempos de stress ou intensificar as relações
Democrático	Valoriza a pessoa e mobiliza o seu empenhamento através da participação	Positivo	Para construir consensos, ou obter contributos valorizáveis dos empregados
Cabeça de pelotão	Vai ao encontro de desafios e metas excitantes	Porque é mal executado, é frequentemente muito negativo	Para alcançar resultados de alta qualidade de uma equipa motivada e competente
Autoritário	Atenua medos dando uma direcção clara numa emergência	Porque é mal usado, é muito negativo	Em tempo de crise, para iniciar uma reviravolta ou com empregados problemáticos

A liderança emocional é completa, porque inicia uma viagem interior que culmina numa transformação exterior, quer ao nível dos outros quer ao nível da própria organização. Se os responsáveis pelo destino das organizações tomarem consciência que o sucesso é mais facilmente alcançado com um simples sorriso, a mudança que urge neste país será uma realidade. À medida que o nosso conhecimento floresce no campo do conceito da inteligência emocional, maior é a nossa convicção que é possível fazer a diferença no nosso local de trabalho, nas nossas casas, na nossa comunidade se o nosso auto conhecimento for efectivo e houver uma disponibilidade para aprender e partilhar com os outros as nossas descobertas. Não acreditamos que tudo continue na mesma burocracia e hipocrisia depois de percebermos que o sucesso está tão perto como um sorriso do nosso rosto.

2.3. Gestão / Liderança – Gestor / Líder

Ao longo deste segundo capítulo sobre liderança, foram explanadas as diferenças entre gestão e liderança e consequentemente entre gestor e líder, pelo que procuraremos agora sintetizar e esquematizar essas diferenças que complementam e orientam a função de qualquer presidente ou responsável máximo de qualquer organização, no nosso caso, de uma escola, porque “liderança e gestão são dois sistemas de acção distintos e complementares” (Kotter, 2001:3). Para estabelecer a distinção entre gestão e liderança e consequentemente entre gestor e líder, parecem-nos, por isso, pertinentes os dois quadros que se seguem, na medida em que respondem a perguntas objectivas sobre as suas acções.

Pensamos que os quadros são bastante elucidativos no que concerne a distinção entre gestão / liderança e gestor / líder. As palavras utilizadas para definir gestão / gestor reflectem uma atitude passiva, dormente, que leva à estagnação intelectual e ao conformismo pessimista e depressivo. Não é assim de estranhar a ausência de motivação por parte da maioria de professores e alunos quando pensam que têm que ir para a escola. As palavras utilizadas para definir liderança / líder reflectem, em contrapartida, uma atitude activa, desperta, que leva ao crescimento intelectual e à insatisfação optimista e estimulante. Querem-se professores e alunos que sintam alegria quando vão para a escola e contribuam para a criação de “comunidades de aprendizagem poderosas” (Fullan, *op. cit.*: 36).

Quadro 4 – Gestão e Liderança como dois processos separados

Gestão e Liderança como dois processos separados (com base na ideia de John Kotter, expressa em <i>A Force for Change</i> , The Free Press, 1990)		
O que devemos fazer?	Gestão	Liderança
	Planear e orçamentar – estabelecer passos detalhados e calendários para atingir os resultados necessários, e depois alocar os recursos necessários para que isso aconteça.	Estabelecer a direcção – desenvolver uma visão de futuro, muitas vezes um futuro distante, e estratégias para produzir as mudanças necessárias para alcançar essa visão.
Como encorajamos os nossos colaboradores a produzir os resultados necessários?	Organizando e gerindo o pessoal – estabelecer algum tipo de estrutura para cumprir exigências planeadas, gerir isso com os indivíduos, delegando responsabilidades e autoridade para executar o plano, dando as políticas e os procedimentos para ajudar a orientar as pessoas ou os sistemas para monitorizar a implementação.	Alinhar as pessoas – comunicando a direcção através de palavras e acções a todos cuja cooperação possa ser necessária, de forma a influenciar a criação de equipas e coligações que compreendam a visão e as estratégias e que aceitem a sua validade.
Tornar realidade	Controlar e resolver problemas – monitorizar detalhadamente resultados face ao planeado com algum pormenor, identificar os desvios e depois planear e organizar de forma a resolver esses problemas.	Motivar e inspirar – incentivar as pessoas a ultrapassar os grandes obstáculos à mudança de natureza política, burocrática e de recursos, através da satisfação de necessidades humanas muito básicas, mas não realizadas.
Resultados	Produz um determinado nível de previsibilidade e ordem e tem o potencial de produzir, consistentemente, resultados – chave esperados pelas partes interessadas (por exemplo, cumprir o orçamento, etc).	Produz mudanças, por vezes até a um nível drástico, e tem o potencial de produzir mudanças extremamente úteis (por exemplo, novos produtos que os consumidores desejam, novas abordagens às relações entre os colaboradores que apoiam o desenvolvimento da organização).

Quadro 5 – O Gestor e o Líder

O Gestor e O Líder (com o conhecimento de Warren Bennis, retirado do seu livro <i>On Becoming a Leader</i>)	
O Gestor	O Líder
Administra	Inova
É uma cópia	É um original
Mantém	Desenvolve
Centra-se nos sistemas	Centra-se nas pessoas
Baseia-se no controlo	Inspira confiança
Visão de curto alcance	Visão de longo alcance
Pergunta como e quando	Pergunta o quê e porquê
Desperto para a base	Desperto para o horizonte
Imita	Origina
Aceita o <i>status quo</i>	Desafia o <i>status quo</i>
Obedece às ordens sem questionar	Obedece quando deve, mas pensa
Faz as coisas correctamente	Faz as coisas certas
Recebe formação	Aprende
<i>Os gestores operam dentro da cultura</i>	<i>Os líderes criam a cultura</i>

Hopper & Potter, *op. cit.*: 72, 73

Kotter (*op. cit.*) defende que é impraticável a liderança e a gestão serem exercidas pela mesma pessoa, porque ninguém é perito nas duas realidades, o que justifica a urgência das comunidades de aprendizagem e a teoria da liderança distribuída. A justificação prende-se com o facto de, como está referido nos quadros, a gestão lidar com a complexidade, evitando o caos, e a liderança lidar com a mudança inerente ao mundo contemporâneo (*op.cit.*: 4). Assim, as organizações devem depender não de um mas de todos quantos partilham a direcção visionada, e assim “O verdadeiro desafio é combinar uma liderança forte com uma gestão forte e usar cada uma para equilibrar a outra” (*ibidem*). Esta combinação depende de um alinhamento das pessoas que as faz comungar da inevitabilidade da aprendizagem colectiva que alcança o conhecimento e os resultados de qualidade e sucesso.

Em relação à realidade escolar, existem estudos que, para além de defenderem a liderança distribuída e partilhada por toda a organização, enfatizam o papel do director ou presidente do conselho executivo, como líder que acumula as funções de gestão do dia a dia da escola. Day e Harris (1999: 1,2) concluíram, do estudo que fizeram a doze presidentes de escola, que todos tinham as seguintes características:

- Conduziam-se por valores;
- Eram centrados nas pessoas;
- Eram orientados para a realização;
- Eram despertos para o que se passava dentro e fora da escola;
- Eram capazes de gerir tensões e conflitos.

Para além destas características que privilegiam, claramente a liderança, enfatizaram os valores de equidade, preocupação pelo outro, expectativas elevadas partilhadas por uma cultura de colaboração orientada para a realização. Também verificaram que os presidentes eram reflexivos, estratégicos, revelavam capacidades interpessoais e intrapessoais na relação com os outros, comunicando e colaborando com várias entidades nacionais e estrangeiras.

Ficou ainda provado que a “liderança é essencialmente um processo de construção e continuidade de um sentido de visão, cultura e relações interpessoais, enquanto que a

gestão é a co-ordenação, apoio e monitorização das actividades organizacionais, o que requer um equilíbrio cuidado” (*op.cit.*: 2).

Perante o anteriormente exposto, o perfil de gestor escolar que se pretende para a melhoria das escolas em Portugal é claramente uma postura que se aproxime da liderança e não se limite a gerir a sua escola de acordo com a legislação emanada pelo Ministério da Educação. O equilíbrio entre as duas funções é difícil de alcançar mas não é impossível de generalizar, basta que para isso, haja uma motivação intrínseca da parte do presidente do conselho executivo para alcançar um desempenho organizacional, visível pelos resultados dos alunos da sua escola, sempre mais elevado. Como foi referido anteriormente, não é só o humor que é contagiante, a motivação e o optimismo crónicos podem contagiar uma comunidade educativa para que se empenhe e ultrapasse os seus limites conhecidos e explore novas potencialidades cuja recompensa seja não exterior ou material mas interior, isto é, que o trabalho desenvolvido se baste a si próprio para inspirar as pessoas a quererem melhorar cada vez mais, para o benefício de si próprias e da organização que representam (Goleman, 2004: 7).

Numa organização como a escola, que vive das relações humanas que se estabelecem, parece pouco produtivo investir em burocracias e inacção por receio de processos disciplinares, em vez de transmitir um sentimento de empatia e criar laços que fortaleçam a cultura da organização e, acima de tudo, propicie um clima de colaboração e a instituição de parceria na construção do conhecimento e desenvolvimento glocal⁶.

⁶ Tema amplamente desenvolvido por Antunes, 2004.

III. VARIÁVEIS ASSOCIADAS AO CONCEITO DE LIDERANÇA

3. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS ASSOCIADAS

Ao longo dos dois capítulos anteriores, várias foram as vezes em que as palavras *cultura*, *comunicação*, *aprendizagem* e *inovação* foram referidas na abordagem do conceito de liderança, antecipando dessa forma a definição das variáveis. Pretendemos neste capítulo, tão simplesmente, resumir as temáticas, sabendo desde já que será um trabalho incompleto, mas pensamos que é pertinente justificar porque é que a liderança só faz sentido se inserida numa cultura que cultiva a comunicação e a aprendizagem na implementação do processo de inovação tão urgente nas organizações escolares, porque dessas trata este estudo.

3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL

Edgar Schein (citado por Gibson, *op.cit.*: 31) define cultura organizacional como sendo:

“um conjunto de *assumpções* básicas – inventadas, descobertas, ou desenvolvidas por um certo grupo para lidar com os problemas da adaptação externa e integração interna – que têm resultado suficientemente bem para serem consideradas válidas e, conseqüentemente, para serem ensinadas aos novos membros como a maneira correcta de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas.”

A cultura organizacional procura assim uniformizar valores básicos que condicionam a actuação das pessoas dentro daquela organização, ou seja, a partilha de uma cultura permite um sentimento de estabilidade, ainda que possa ser um sentimento assente em suposições distantes da realidade. Schein (*ibidem*) apresenta um modelo de cultura organizacional distribuído por três níveis: o primeiro é visível mas frequentemente indecifrável e inclui artefactos e criações, como por exemplo, tecnologia, arte e comportamentos visíveis e audíveis; o segundo, de um nível de percepção maior, diz respeito aos valores, testados no ambiente físico e por consenso social; e o terceiro é invisível, ainda que tido como certo e diz respeito às *assumpções* básicas da relação com o ambiente, a natureza da realidade, tempo e espaço, a natureza da natureza humana, a natureza da actividade humana e a natureza das relações humanas. São ainda identificados os atributos culturais e que podem ser:

- Documentos
- Edifício
- Equipamento

- Linguagem
- Calão
- Ética profissional
- Ordenado justo
- Lealdade
- Empenhamento
- Ajuda aos outros
- Desempenho leva a recompensa
- Equidade na gestão
- Competência

A partilha de valores, de uma forma consciente ou inconsciente, fortalece uma organização e ainda que possa ser difícil perceber essa cultura, são esses elementos transmitidos no seio da organização que criam uma cumplicidade que pode ser a força invisível que supera momentos de crise. A percepção correcta da cultura de uma organização pode determinar o sucesso ou fracasso de um líder, ou no caso das escolas, de um presidente do conselho executivo. É o facto de “operar dentro da cultura” ou “criar a cultura” que fará dele um gestor ou líder, respectivamente. Tal como Schein advertiu, é fundamental que se comece a estudar o fenómeno da cultura e a tê-lo em consideração no processo da liderança, assim, como é imperioso que os líderes transmitam claramente os valores a serem partilhados por todos quantos contribuem para o crescimento da organização, senão corre-se o risco de estarem a contribuir para o seu desaparecimento.

Para além da definição de Schein, Schneider, Brief e Guzzo (1996, citados por Cunha, *op.cit.*: 531) consideraram que “os valores e crenças firmemente partilhados pelos membros de uma organização” constituíam a cultura de uma organização. A definição de Cook e Yanow (1993, *ibidem*) segue a mesma linha de pensamento:

“O conjunto de valores, crenças e sentimentos que, juntamente com os artefactos da sua expressão e transmissão (tais como os mitos, símbolos, metáforas e rituais), são criados, herdados, partilhados e transmitidos no interior de um grupo de pessoas e que, em parte, distinguem esse grupo dos demais grupos.”

As definições de cultura apresentadas sugerem uma atitude passiva por parte de quem integra uma organização, mas essa tradição depende dos valores veiculados pela própria organização que, por ser constituída por indivíduos, pressupõe, à partida, uma evolução, uma vida que caminha várias etapas e procura responder positivamente aos desafios impostos pela mudança inexorável da existência global do ser humano. Contudo, há que ter em mente que a cultura é realmente “profunda, extensiva e estável” (Schein,

1999: 185), logo não se pode aligeirar o seu estudo, pelo contrário, deve-se dar muita atenção à importância fulcral da cultura e geri-la conforme os objectivos da organização.

Entre as características das culturas organizacionais está precisamente o seu “alcance colectivo – a cultura é criada colectivamente”, o que pode originar subculturas, dependendo das equipas de trabalho, por exemplo; o seu “carácter dinâmico”, na medida em que a organização procura adaptar-se ao meio e posteriormente influenciá-lo. Outra característica é o seu carácter de sociabilidade, que lhe permite ser aprendida, assimilada e partilhada por todos na organização. Apesar de a “regularidade nacional” estar presente nas organizações, porque partilham o mesmo território e passado histórico, existem elementos que não são visíveis, sendo esses os que diferenciam as organizações do mesmo ramo. No caso das escolas, isso é fulcral. Todas partilham a mesma legislação, mas todas ou quase todas se distinguem pela sua cultura organizacional, fazendo umas escolas melhores do que outras.

3.1.1. Tipologia de Cultura Organizacional neste Estudo de Caso

Como a cultura de uma organização espelha a sua estratégia, procurou-se interpretar os vários tipos de cultura, propondo cada autor o seu modelo, dependendo das variáveis consideradas⁷. Neste estudo, a tipologia adoptada foi a de Deshpandé et al. (1993, citado por Cunha, *op.cit.*: 546), que distingue entre *cultura de tipo clã*, *cultura adaptativa*, *cultura burocrática* e *cultura de realização*. Na cultura de tipo clã, existe uma coesão no trabalho de equipa, havendo um sentimento de pertença a uma família. Dá-se importância ao desenvolvimento humano e moral assim como ao empenhamento. A tradição reforça um estilo de liderança parental. Na cultura adaptativa, procura-se efectivar o empreendedorismo para criativamente se inovar sob uma liderança inovadora. Na cultura burocrática, a ordem, as regras e o regulamento justificam uma administração que quer estabilidade e o funcionamento regular. Na cultura de realização, a competitividade e o cumprimento de objectivos procuram alcançar uma preferência no exterior, sendo o líder orientado para a realização de resultados.

⁷ Os modelos podem ser consultados em Bilhim (*op. cit.*: 195-201) e Ferreira, Neves e Caetano (*op. cit.*: 459-464).

Quando uma organização opta ou veicula uma determinada cultura, são criadas normas, “expectativas em torno das atitudes e os comportamentos adequados” (O’Reilly, 1989, *ibidem*) que lhe conferem uma identidade, ou seja, a distinguem das outras organizações. No caso das escolas, a cultura burocrática teima em vingar, não promovendo culturas adaptativas ou de realização, que não sendo superiores, porque nenhuma cultura é superior ou inferior à outra, facilitam a conformidade da escola ao paradigma da inovação.

Em nossa opinião, confirma-se a opinião de Schein (*op. cit.*: 12-14) de que uma cultura forte pode tornar-se prejudicial para a organização, na medida em que “a existência de normas, valores e crenças (...) intensamente interiorizados e partilhados pelos membros da organização” podem estimular um *status quo* que privilegia a segurança do estabelecido em detrimento da incerteza do desafio da mudança e da inovação. Assim, a vantagem inicial de uma cultura forte pode debilitar a organização na fase da maturidade. É por isso que se torna imperioso que as culturas fortes sejam substituídas por culturas eficazes que, mantendo a sua identidade, adaptam-se às exigências mutáveis do meio em que se inserem, com o qual estabelecem uma relação dialéctica de influência.

3.1.2. O Líder face à Cultura

Uma das características anteriormente apontadas na distinção entre líder e gestor foi o facto de o primeiro criar a cultura e o segundo operar dentro da cultura. Contudo, para Bilhim (*op. cit.*: 204,205), por exemplo, a intervenção do líder é mais detectável a nível do clima do que da cultura, e o próprio Goleman, que defendeu a liderança emocional para a modernidade, referiu-se a clima para descrever o impacto de cada estilo de liderança na organização, o que nos leva a distinguir entre clima e cultura.

3.1.2.1. Distinguindo entre Clima e Cultura

Para Schein (*op. cit.*: 186.) é fundamental não confundir clima com cultura. Clima é uma manifestação da cultura, assim como os “comportamentos, rituais, artefactos e os valores abraçados”, enquanto que a cultura é “as assumpções tácitas partilhadas”, ou seja, “o produto da aprendizagem social” de uma organização, que inclui “modos de pensar e comportamentos que são partilhados e resultam” no cumprimento dos objectivos.

Litwin e Stringer (1968, citados por Cunha, *op. cit.*: 549,550) definem clima como sendo “os efeitos percebidos, subjectivos, do sistema formal, o sistema “informal” dos gestores e outros factores ambientais importantes sobre as atitudes, crenças, valores e motivações das pessoas que trabalham numa determinada organização”, ou seja, é o que os membros de uma organização sentem e percebem como resultante de pertencer e trabalhar em determinada organização.

Brunet (1992) identifica três definições possíveis de clima a partir dos instrumentos que servem para medir o clima: a medida múltipla dos atributos organizacionais, a medida perceptiva dos atributos individuais e a medida perceptiva dos atributos organizacionais. De estudos realizados a escolas, o autor concluiu que de “facto o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados (...) Finalmente, é importante sublinhar que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional” (*op. cit.*: 138).

3.1.2.2. As Dimensões do Clima Organizacional

Para Goleman, existe uma relação directa entre o estilo de liderança que resulta em um impacto positivo ou negativo no clima que influencia o desempenho dos membros da organização, como já foi descrito na página 53 desta dissertação. A actuação do líder assume um papel determinante na instauração de um clima, que se deseja estimulante, honesto, credível e apaixonante para que a mudança da cultura seja uma realidade. É obviamente uma transformação que tem que ser vista como um processo e não com um programa que se define e implementa, sem a participação do líder. Como resultante da interacção de indivíduos em situação de aprendizagem e consecução de uma missão, a cultura constrói-se à medida que a liderança emocional se desenvolve e contagia toda a organização.

Goleman estabelece seis dimensões do clima organizacional que, sob a orientação de uma liderança emocional, influenciam o ambiente de trabalho na organização e determinam o seu sucesso ou fracasso. Mais do que a recompensa exterior e material do desempenho, é a paixão pelo trabalho realizado que fará a diferença, pelo que a flexibilidade, “grau em que os empregados se sentem livres para gerar inovações e ter iniciativa”; a responsabilidade, “grau em que os empregados se sentem

organizacionalmente responsáveis”; os padrões, “padrões de desempenho e exigência estabelecidos pelos empregados e que os norteiam nas suas actividades”; as recompensas, “a forma como é percebido o *feedback* sobre o desempenho e a adequação das recompensas”; a clareza, “grau em que as pessoas sentem que a missão e os valores da empresa são claros” e o empenhamento, “nível de empenhamento das pessoas num propósito comum” (Cunha, *op.cit.*: 550) revelam-se fundamentais para uma cultura profunda de inovação e adaptação aos desafios constantes do presente e do futuro.

O líder deve, conseqüentemente, não descuidar a importância da cultura e promover pela sua acção um clima de dedicação e empatia de modo a marcar a diferença pela “paixão pelo trabalho, pela estratégia e pela visão – e empenhar corações e mentes na demanda de um futuro com significado” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2006: 309). É urgente que as escolas confessem a sua cultura e a avaliem para que uma resposta positiva seja dada no que concerne a melhoria da aprendizagem ao longo da vida, na perseguição do conhecimento.

3.2. COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A organização conhecerá uma cultura eficaz através da interacção de indivíduos que comunicam entre si para concretizarem as suas tarefas, estabelecendo um ambiente de trabalho profícuo. A comunicação organizacional surge assim como uma variável imprescindível para a efectivação de uma liderança democraticamente integradora, na medida em que a postura de cada ser humano perante a vida é sempre uma forma de comunicação, quer seja verbal quer seja não verbal, passível de ser interpretada pelo outro e desencadeadora de reacções que influenciam todo o clima e toda a cultura de uma organização (Camara, Guerra e Rodrigues, 2003: 433).

A comunicação organizacional vai para além da definição comum de comunicação que envolve um emissor de uma mensagem codificada, transmitida por um canal e posteriormente decodificada por um receptor que, por sua vez, assume a função de emissor de uma resposta cujo conteúdo permite ao emissor inicial, agora receptor, avaliar se a mensagem foi percebida ou não. Quando isto acontece numa organização estamos perante um sistema de informação, mais ou menos abrangente quanto ao número de pessoas que a recebe, mas não verificamos comunicação. A comunicação organizacional é

“uma acção de pôr em comum” (*op. cit.*: 439), ou seja, o significado da mensagem é partilhado por ambos, emissor e receptor, e resulta na resolução de um problema ou construção de conhecimento útil para a eficácia e eficiência da organização. Não obstante, o sistema de informação exerce uma importância assinalável na concretização da comunicação da organização, devendo-se investir na sua implementação sempre que o objectivo primeiro de uma organização for o de construir uma envolvente de aprendizagem colectiva, baseada em “redes comunicacionais” (*ibidem*) que seguem várias direcções e podem revestir vários tipos de comunicação.

A comunicação pode ser ascendente, quando a emissão da mensagem sobe a hierarquia, descendente, quando desce a hierarquia, horizontal, quando a comunicação se realiza entre pares e diagonal, quando a comunicação atravessa funções e níveis numa organização.

3.2.1. COMUNICAÇÃO INFORMAL

A comunicação pode assumir um carácter mais formal ou mais informal, dependendo do grau de relacionamento estabelecido entre os membros da organização, podendo a empatia ser um indicador de informalidade e rapidez na troca de informação. A rede de comunicação informal, na literatura anglo-saxónica apelidada de *videira*, assume quatro formas: pessoa a pessoa, a informação é transmitida de pessoa a pessoa; bisbilhotice, a pessoa que detém a informação passa-a pessoalmente a todas as pessoas da rede; ao acaso, cada pessoa passa a informação ao acaso e cachos, em que a informação é transmitida selectivamente.

Deal (1984, citado por Bilhim, *op. cit.*: 368,369) propõe sete tipos de comunicação informal:

- *Contadores de Histórias* – tem por função interpretar o quotidiano da organização, influenciando os outros;
- *Padres* – cuja função é protegerem a organização, valorizando a moral e ética e aconselhando o líder em momentos críticos;
- *Sussurro* – estão em toda a organização e são os “ouvidos do chefe”, a quem são leais;
- *Bisbilhoteiros* – sabem tudo o que se passa na organização, em concreto;

- *Fontes da secretária* – informam o chefe de tudo o que se passa na organização;
- *Espiões* – pessoas leais que mantêm o chefe informado de tudo o que se na organização;
- *Cabalas* – são grupos de pessoas que se reúnem, em segredo, podendo contribuir para uma cultura forte ou funcionarem como contra poder dentro da organização.

A existência destes tipos de comunicação informal nas escolas pode ser prejudicial para a implementação de uma mudança estratégica que abrace novas formas de actuar, nomeadamente, o estímulo de inovação e a ousadia de fazer o que está certo em vez do que é correcto ou comodamente estipulado por entidades exógenas à própria escola. Em nossa opinião, o líder da organização deve imprimir uma empatia colectiva que leve à transparência das relações organizacionais e dos factos que determinam o destino da mesma.

3.2.2. COMUNICAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações humanas são cruciais em todos os aspectos da vida organizacional, mas no que diz respeito à comunicação que depende das interacções entre os vários indivíduos da organização, o carácter dessas relações eleva-se a um patamar determinante. Para que a comunicação seja eficaz e sirva os propósitos colectivos, é muito importante que se perceba a natureza dessas relações, tanto mais que a comunicação é também “um processo que ocorre no interior das pessoas” (Gibson, *op. cit.*: 413). Assim, deve-se conhecer e ter em consideração os “estilos interpessoais”, ou seja, a maneira como cada um se relaciona com os outros, pelo que a janela de Hohari (*op. cit.*: 424,425) contribui para definir o estilo de cada pessoa perante o processo da comunicação, identificando quatro regiões de informação conhecida e desconhecida do próprio e dos outros:

- *A arena* – quando a comunicação ocorre sem interferências de qualquer espécie, sendo que o código da mensagem é partilhado por emissor e receptor.
- *A área cega* – quando existe informação importante que é conhecida dos outros mas não do próprio, o que prejudica a comunicação. Existem sentimentos, reacções que não conseguem ser justificadas pelo próprio porque lhe falta a informação que os outros têm.

- *A fachada* – quando a informação é conhecida do próprio mas desconhecida dos outros, o que não cumpre os requisitos do conceito de comunicação.
- *O desconhecido* – quando informação relevante é desconhecida do próprio e dos outros.

Para o bem comum da organização, o estilo identificado como arena deve ser o predominante, sob pena de não existir comunicação na organização e assim a sua missão ficar completamente comprometida. Há que incentivar a exposição pessoal através da honestidade e empatia e reforçar as respostas de modo a que seja possível determinar a eficácia da comunicação.

3.2.3. O LÍDER FACE À COMUNICAÇÃO

Ainda que em Portugal se note uma incredulidade perante o tema da inteligência emocional e consequente liderança emocional, parece-nos que esse será o caminho, principalmente para as escolas que ousem conquistar os jovens alunos e, acima de tudo, tenham a audácia de os preparar para a vida que exige uma posição construtivamente crítica.

Consequentemente, o estilo de liderança praticado influencia o tipo de comunicação existente na organização, estimulando-a ou impedindo-a. A comunicação surge em quarto lugar nos passos que qualquer líder transformacional deve empreender na mudança bem sucedida da sua organização, propostos por Kotter e referidos na página 44 desta dissertação. Gibson et al (*op. cit.*: 426) identificam quatro tipos de gestores a partir da comunicação que estabelecem com os seus colaboradores: o tipo A, em que a região da informação predominante é a desconhecida, logo o conhecimento não é procurado nem estimulado no seio da organização e as comunicações interpessoais são parcas, para não dizer inexistentes, sendo a liderança praticada a autocrática; o tipo B, que privilegia a resposta em detrimento da exposição, na medida em que o líder se abstém de emitir as suas opiniões e mostrar os seus sentimentos e pratica uma liderança permissiva; o tipo C, cuja exposição se sobrepõe à resposta, fazendo com que a região da área cega aumente e não haja uma comunicação eficaz; o tipo D, cuja capacidade social resulta em uma comunicação efectiva que equilibra a exposição e a resposta na construção da região da arena, onde a comunicação é aberta, útil, transparente e eficaz.

3.2.3.1. BARREIRAS À COMUNICAÇÃO

A comunicação eficaz resulta obviamente da capacidade de ouvir e falar no momento certo com as pessoas certas. O clima organizacional deve estimular uma abertura de diálogo produtivo que evite, por todos os meios, os ruídos inerentes a qualquer acto de comunicar. Esses ruídos constituem barreiras à comunicação efectiva, podendo, eventualmente, ditar a fracasso da organização ou incutir uma cultura de desconfiança e ansiedade contrária a qualquer sucesso ou qualidade. De entre as muitas barreiras à comunicação⁸, Gibson (*op.cit.*: 427-430) destaca o quadro de referência, a mesma informação pode ter interpretações diferentes; a audição selectiva, ouvimos o que vai ao encontro do que acreditamos; juízos de valor, que antecedem a própria mensagem e condicionam a sua recepção; credibilidade da fonte, que depende da confiança que se tem no emissor; problemas semânticos, quando os significados dos símbolos são diferentes para emissor e receptor da mensagem; filtração, que resulta na manipulação da informação; linguagem de grupo, que resulta em termos técnicos, pouco ou nada acessível para leigos; diferença de status, a hierarquia rígida pode impedir a comunicação devido a receios e inseguranças; comportamento proxémico, em que a distância espacial condiciona o tipo de comunicação desenvolvido; a pressão do tempo, que impede a dedicação de tempo que a comunicação afectiva exige e excesso de informação, sendo que demasiada informação pode ser tão ou mais prejudicial que a escassez da mesma, devendo a selecção de informação conduzir a uma comunicação eficaz.

3.2.3.2. VANTAGENS DA ESCUTA EFICAZ NAS ORGANIZAÇÕES

Ter a consciência da existência de barreiras à comunicação levará mais adequadamente à sua superação e sobretudo promoverá uma prática de escuta eficaz. Alguém disse que todas as pessoas andam à procura de quem as escute e isso é uma quimera na sociedade de hoje, em que a pressa para tudo é uma constante na vida pessoal e na vida das organizações.

Mais uma vez a liderança emocional ganha estatuto de privilegiada para a efectivação de uma escuta eficaz, uma vez que as competências sociais aliadas à auto

⁸ Cunha et al., *op. cit.*: 366,367 enumera e exemplifica algumas dessas barreiras, assim como Bilhim, *op.cit.*: 369,370.

consciência permitirão desenvolver um ambiente de confiança e estima, onde as pessoas se sintam motivadas e procurem superar as suas próprias expectativas. Para Kritner & Kinicki (1998, citados por Cunha, *op. cit.*: 373), “Escutar envolve muito mais do que ouvir uma mensagem. Ouvir é simplesmente a componente física do escutar. Escutar é o processo de descodificar e interpretar activamente as mensagens verbais. Escutar requer atenção cognitiva e processamento de informação: ouvir não requer tal”. Em nossa opinião, a atenção emocional acrescentará valor a essa escuta, já que existem sinais que complementam as palavras e auxiliam na sua compreensão, devendo as mensagens não verbais ser alvo da atenção do emissor e receptor.

Keith Davis (1980, citado por Gibson, *op. cit.*: 434) enumera dez mandamentos para uma escuta eficaz: 1) parar de falar, 2) pôr o emissor à vontade, 3) mostrar ao emissor que se quer ouvir, 4) eliminar distrações, 5) demonstrar empatia com o emissor, 6) ser paciente, 7) controlar o temperamento, 8) ser cuidadoso nos argumentos e críticas, 9) fazer perguntas, 10) parar de falar, outra vez. Fazendo uma introspecção, quantas vezes cumprimos estes mandamentos?

3.2.4. A COMUNICAÇÃO ELECTRÓNICA

Na era da informatização, devemos também considerar a comunicação efectuada através de meios electrónicos, nomeadamente o correio electrónico, a Internet, ou a vídeo - conferência. Estes meios de comunicação permitem que a informação seja transmitida com maior rapidez, menores custos, abrangendo um público mais alargado. As novas perspectivas de trabalho e ensino à distância permitem que as pessoas comuniquem e aprendam através de culturas e continentes. Quando convenientemente utilizados, estes meios podem enriquecer a organização e torná-la mais eficiente.

Existem muitas escolas que investiram na inovação tecnológica, através da informatização dos serviços, a nível administrativo, e na aquisição de computadores que auxiliam a actividade pedagógica. Contudo, a comunicação falha se a tecnologia não for explorada e divulgada na organização, isto é, as pessoas têm que aprender a utilizar a tecnologia de modo a facilitarem o seu trabalho e libertarem tempo e disponibilidade intelectual e afectiva para debaterem e solucionarem os problemas que exigem soluções

colectivas (Fullan, *op. cit.*), como é o caso do estado da educação em Portugal, por exemplo.

Serrano e Fialho (*op. cit.*: 17) identificam três fases na história de mudanças nas organizações: a eficiência operacional, a eficácia de gestão e a vantagem competitiva, em que o ciberespaço assumiu a sua condição de veículo do conhecimento, onde as organizações com alcance visionário investirão a sua aprendizagem.

Os mesmos autores (*op. cit.*: 49) escrevem que “Através da acção, os dados transformam-se em informação e a informação em conhecimento”, sendo que essa acção mais não é do que a arte de comunicar, a arte de pôr em comum algo que transformará o conhecimento individual em conhecimento organizacional, cumprindo ainda as funções que Bilhim (*op. cit.*: 360) atribui à comunicação organizacional:

- “Controla, formal e informalmente, o comportamento dos membros da organização;
- Motiva os colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer, e ao dar-lhes feed-back do grau da sua realização;
- Vai ao encontro das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem;
- Fornece a informação necessária à tomada de decisão.”

3.3. ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

A comunicação transformará a informação em conhecimento se houver uma explicitação do conhecimento tácito que cada um de nós possui numa dinâmica de aprendizagem organizacional, procedida da criação de conhecimento, que caracteriza a nossa sociedade presente. O professor Ikujiro Nonaka, para quem o “conhecimento tem algo a ver com verdade, bondade, e beleza” (Scharmer, 1996), explica através da sua espiral do conhecimento organizacional, a transformação que é necessário fazer do conhecimento tácito, “pessoal, contextualizado e conseqüentemente difícil de formalizar e comunicar” ao conhecimento explícito, “transmissível em linguagem formal e sistemática” (*ibidem*) utilizando a socialização, a exteriorização, a combinação e a interiorização, como modos da conversão do conhecimento. Daí a sua definição de organização aprendente explicitar que “inventar novo conhecimento não é uma actividade especializada (...) é uma forma de comportamento, na verdade, é uma maneira de ser, em que todas as pessoas são trabalhadoras do conhecimento” (Nonaka, 1991:97).

Importa ressaltar a distinção entre organização aprendente e aprendizagem organizacional, que sendo conceitos relacionáveis, comportam em si uma diferença substancial de perspectiva: a aprendizagem organizacional globalmente considerada conceptualiza-se em organização que aprende, isto é, “a capacidade de uma organização de mudar internamente para se adaptar externamente” (Gherardi, 2002, citado por Rego, *op. cit.*: 297) quando encarada do ponto de vista sistémico no que concerne o seu processo denomina-se organização aprendente ou que aprende, sendo esse processo o que pretendemos explicitar na presente dissertação.

3.3.1. DEFINIÇÕES DE ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Para além daquela definição de organização aprendente, existe a de Senge, cujo livro *A Quinta Disciplina*, desencadeou o interesse e importância da temática de organização aprendente. Segundo Senge (2006: 3) a organização que aprende é aquela “onde as pessoas continuamente expandem a sua capacidade para criarem os resultados que verdadeiramente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração colectiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.”

Para Senge, que se assume como um “pragmático idealista”⁹ (citado por Smith, 2001a:1), não faz sentido separar a teoria da prática ou separar o conhecimento em inúmeros compartimentos de saber, sendo esta uma das razões porque a escola falha a sua missão de aprendizagem e exemplifica uma linha de montagem da era industrial. Assim, a “aprendizagem adaptativa deve ser complementada pela aprendizagem geradora que eleva a nossa capacidade de criar” (Senge, *op. cit.*: 14), por intermédio do domínio de cinco disciplinas básicas que permitirão uma mudança de paradigma de aprendizagem passiva para aprendizagem activa, em que as pessoas intervêm na criação da realidade futura (*op. cit.*: 69). As disciplinas básicas são:

⁹ Senge baseia-se em J. Dewey, filósofo da corrente do pragmatismo, que defendeu uma educação que fosse para além da transmissão de conhecimentos, facilmente ultrapassados pelo dinamismo do conhecimento científico, e que perigava a veracidade do que se ensinava, fomentando a actividade criadora de sentido que é o pensamento. “Todo o pensar é pesquisar.”, logo a escola tem que obrigatoriamente estimular a inteligência para a solução de um problema, pois “... o saber não resulta de uma atitude desinteressada e contemplativa, mas antes de um processo de acção.” O problema, como em qualquer investigação ou projecto, está na origem do raciocínio, que adjuvado pela emoção, leva ao processo de conhecimento, referindo ainda “...que nenhum pensamento, nenhuma ideia pode ser transferida de uma pessoa para outra” (Fernandes, 2000: 15, 129,128,136).

- *Domínio pessoal* – proficiência adquirida ao longo da vida que possibilita o “processo de continuamente clarificar e aprofundar a nossa visão pessoal, focar as nossas energias, desenvolver a paciência e ver a realidade objectivamente” (*op. cit.*: 7), levando a um chamamento para a descoberta do conhecimento, que nunca será plena.
- *Modelos Mentais* – “pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que influenciam a nossa compreensão do mundo e o modo como actuamos” (*op. cit.*: 8) que é preciso exteriorizar para que sejam expostos à influência dos outros, tornando os modelos mentais individuais em colectivos, porque é aí que reside a aprendizagem organizacional.
- *Construção da Visão Partilhada* – perante a visão genuína, devidamente interiorizada por todos os que pertencem à organização, as pessoas aprendem porque querem e não porque são mandadas, percebendo o futuro colectivamente construído e visionado.
- *Aprendizagem em Equipa* – “processo de alinhar e desenvolver as capacidades de uma equipa criar os resultados que os seus membros verdadeiramente desejam” (*op. cit.*: 218), ou seja, através do diálogo, o grupo alcança um conhecimento impossível de ser obtido individualmente, daí a experiência de trabalhar em equipa ser descrita pelas pessoas como “fazer parte de algo maior do que eles próprios, estar ligado e ser gerador” (*op. cit.*: 13). O pensamento resultante da interacção de uma equipa resulta em um fenómeno colectivo que enriquece a organização na sua capacidade de lidar com a complexidade actual.
- *Pensamento Sistémico* – é o pilar da organização que aprende, porque considera-a como um todo, resultante da inter-relação das partes, que vive de um processo dinâmico entre si e o meio envolvente. É a quinta disciplina que “integra as outras, fundindo-as num corpo teórico e prático coerente” (*op. cit.*: 11,12), que permite à organização perspectivar-se a longo prazo, assumir a si a culpa dos erros e responsabilizar-se pelas consequências

positivas e negativas dos seus actos, concretizando uma aprendizagem organizacional.

Através da articulação destas cinco disciplinas suportadas pelo pensamento sistémico, é possível concretizar a predisposição natural e inata do ser humano que é aprender, que ironicamente é atrofiada pela institucionalização dessa mesma aprendizagem (Senge, 1990: 57). A provar a sua teorização, Senge, (2000: 10) refere que aprender em chinês significa “estudar e praticar constantemente.”

Garvin (1993: 80) define organização que aprende como sendo aquela que “é proficiente a criar, adquirir e transferir conhecimento, e a modificar o seu comportamento para reflectir novo conhecimento e novas compreensões”, considerando as teorias anteriormente expostas idílicas (*op. cit.:* 79). Mas Garvin (*op. cit.:* 80) reforça a convicção de que novas ideias não transformam uma organização em aprendente se não houver uma “mudança na maneira como o trabalho é realizado”, sendo através da acção que o “melhoramento potencial” se torna realidade. Para Garvin a implementação de uma organização aprendente exige um significado claro, uma gestão devidamente delineada e uma medida de avaliação objectiva e credível, para que se possa provar que o conhecimento adquirido produziu um melhoramento que distancia a organização do estado em que estava antes da aplicação desse conhecimento. Só assim fará sentido falar em organizações que aprendem, só assim se justifica a urgência em as organizações se empenharem continuamente em aprenderem internamente e externamente através do empréstimo de boas práticas.

Segundo Garvin (*op. cit.:* 81), as organizações aprendentes caracterizam-se pela capacidade de apresentarem soluções sistémicas de problemas, experimentarem novos modelos, aprenderem com a própria experiência e história passada, aprenderem com as experiências e boas práticas dos outros e transferirem rápida e eficientemente o conhecimento por toda a organização. Estas actividades apoiadas pela criação de sistemas e processos serão atempadamente integradas na rotina organizacional, ou seja, não basta teorizar é fundamental que as pessoas experimentem, pratiquem, errem para aprenderem. O erro produtivo é preferível ao sucesso improdutivo, porque o primeiro leva à reflexão e à compreensão do porquê das situações, enquanto que o segundo não convida à interiorização e explicação do porquê de algo correr bem, logo não origina conhecimento.

É precisamente na detecção e correcção do erro que reside a aprendizagem, segundo Argyris e Schön (1978, citados por Smith, 2001b: 3), quer seja essa aprendizagem individual, grupal, ou organizacional. Aliás, Argyris foi um dos primeiros autores a referir-se à importância da aprendizagem organizacional, estabelecendo dois modos de aprender, a aprendizagem em ciclo simples, que ocorre quando o “erro detectado e corrigido permite que a organização prossiga as suas políticas presentes ou alcance os seus objectivos” e a aprendizagem em ciclo duplo, que existe quando “o erro é detectado e corrigido de uma forma que implica a mudança das normas, políticas e objectivos subjacentes à organização.” É por isso que uma das metáforas utilizadas para descrever o processo de aprendizagem organizacional é a da esponja que só pode absorver mais conhecimento e inovação se antes forem espremidas as práticas e normas que orientavam a organização (Rego, *op. cit.*: 296).

Argyris (1982: 14) explica que uma organização só poderá aprender verdadeiramente se houver uma actuação de todos segundo o modelo II da sua teoria em acção, em que a reflexão sobre o próprio pensamento acompanha o comportamento individual e colectivo, “encorajando a aceitação da responsabilidade pessoal”, indispensável em ambientes que privilegiam a liderança partilhada (Argyris, 2000).

Harris (2001, citado por Rego, *op. cit.*: 295) sugere que o mundo está a viver a quarta vaga, avançando que não é o conhecimento que marca a diferença mas sim a capacidade de aprender, reiterando a ideia de Senge de que é a viagem até ao conhecimento que estimula o ser humano e faz as organizações crescerem no mercado da competitividade. Consequentemente, “as organizações devem instituir processos que garantam a auto-reflexão e a auto-correcção. Indivíduos, equipas e organizações devem pensar acerca do que pensam, aprender acerca do modo como aprendem, serem mais inovadores acerca do modo como inovam.”

Da literatura sobre organizações que aprendem, realça-se o facto de que o pensamento tem que obrigatoriamente ser seguido de uma mudança de comportamento que justifique a aprendizagem feita, já que o “novo conhecimento de pouco vale a menos que seja usado” (Yukl, 1998, citado por Cunha, *op. cit.*: 583) e caminhe em direcção a um melhoramento contínuo. O pragmatismo aliado a uma criatividade e a uma empatia

colectiva e responsável permitirá transformar as organizações, por intermédio das pessoas que lhe dão vida, e responder afirmativamente ao desafio da globalização.

3.3.2. CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Da análise das definições de organização aprendente expostas, é possível enumerar algumas características fundamentais que distinguem as organizações que aprendem das que não fazem da aprendizagem a sua cultura e identidade, resvalando para a mediocridade e apatia castradoras da verdadeira natureza humana que é a aprendizagem.

A organização que aprende promove o crescimento pessoal e profissional de cada trabalhador, estimulando-o a contribuir para o crescimento cognitivo da própria organização através da sua participação nas tomadas de decisão e promovendo uma liderança cada vez mais partilhada, em que cada um é responsável pelo seu próprio desempenho e consequentemente da organização. A aprendizagem realizada a nível individual tem que ser posta obrigatoriamente ao serviço do colectivo organizacional para que haja mudança comportamental e aprendizagem organizacional. Snyder e Cummings (1998: 875, citado por Ferreira, *op. cit.*: 32) advertem para o facto da aprendizagem individual poder ou não contribuir para a aprendizagem organizacional, esclarecendo que esta última é mais do que a soma das várias aprendizagens individuais, sendo “realizada para alcançar propósitos organizacionais; compartilhada ou distribuída entre os membros da organização (grupos) e os resultados são incorporados em sistemas, estrutura e cultura organizacionais”.

Para que a organização promova uma cultura de aprendizagem, a sua estrutura deve ser simples de modo a facilitar e a flexibilizar a comunicação informal sem os constrangimentos do poder hierárquico (Mintzberg, 1979a) e da burocracia, devendo estabelecer-se uma rede de comunicações entre as várias equipas de projecto que caracterizam a adhocracia. Logo, o sistema de informação da organização deve ser objectivo, rápido e acessível a todos os que participam na construção da memória organizacional, adquirida por intermédio da aprendizagem que a organização efectua. A este propósito, Hedberg (1981: 6, citado por Ferreira, *op. cit.*: 34) refere o seguinte:

“Embora a aprendizagem organizacional ocorra através dos indivíduos, seria um erro concluir que a aprendizagem organizacional não é nada mais do que o

resultado cumulativo dos seus membros de aprendizagem. As organizações não têm cérebros, mas têm sistemas e memórias cognitivas. Enquanto os indivíduos desenvolvem as suas personalidades e hábitos pessoais, as organizações desenvolvem o seu ponto de vista sobre o mundo e sobre as suas ideologias. Os membros vêm e vão, e as lideranças mudam, mas as memórias das organizações preservam determinados comportamentos, mapas mentais, normas, e valores para além do tempo.”¹⁰

A organização que aprende necessita de tempo para reflectir, analisar e delinear planos estratégicos de intervenção com base no diálogo construtivo que anula barreiras físicas e emocionais, sendo por isso, o trabalho de equipa valorizado e privilegiado. Para além da competência profissional, os membros da organização que aprende têm que ter uma predisposição para aprenderem juntos e não somente receberem formação, estando receptivos ao apoio e ousando arriscar, sem receio de errar (Garvin, *op. cit.*: 91; Argyris, 2000).

O estabelecimento de parcerias é também uma característica da organização que aprende, na medida em que a globalização não pactua com o isolamento egoísta e improdutivo. Associações estáveis, alianças estratégicas ou redes organizacionais são exemplos de colaboração organizacional que maximizam os recursos existentes e desenvolvem mais amplamente a concretização de objectivos (Cunha, *op. cit.*: 718,719). Também o *benchmarking* ajuda a organização a crescer sem perdas de tempo útil a tentar descobrir o que já está descoberto e aperfeiçoado.

3.3.3. O Papel do Líder na implementação do Processo de Aprendizagem e Desaprendizagem na Organização

É natural e comum ouvirem-se vozes, quais a voz do Velho do Restelo, contra a mudança e o aniquilamento do *status quo*, mas é em momentos de resistência que as lideranças fortes e colectivas sobressaem. O papel do líder é primordial na implementação do processo de aprendizagem na organização, que é demorado e árduo, sendo por isso aconselhável uma liderança distribuída pela organização em uma situação ideal de

¹⁰ Contudo, é de referir que existem autores, como por exemplo Morgan & Ramirez, Emery e Pribram, citados por Canavaro (2005: 61), que atribuem metaforicamente cérebros às organizações, na medida em que as organizações “são vistas como sistemas de processamento de informação dotados de flexibilidade e criatividade ou como sistemas concebidos a partir dos princípios holográficos, possuindo as características decorrentes destes” (*op. cit.*: 60).

aprendizagem. Os líderes intermédios são também muito importantes, mas é objecto primeiro deste estudo o papel do líder executivo da organização, que no presente caso, é a escola.

Por vezes, mais difícil do que aprender é desaprender. Deixar fórmulas que sabemos que resultam nem sempre é confortável nem motivador. Contudo, o líder tem que conseguir transmitir a razão por que é importante quebrar a rotina e experimentar novos métodos, construindo assim um novo conhecimento. Segundo Senge (1990: 59), o papel do líder numa organização que aprende não apela a uma prática carismática ou individualmente excepcional, mas sim a uma presença mais subtil mas não menos eficiente. O líder deve desempenhar o papel de desenhador, professor e serviçal, revelando as seguintes competências: “capacidade de construir uma visão partilhada, expor e desafiar os modelos mentais existentes, encorajar modelos de pensamento mais sistémicos. Resumindo, os líderes nas organizações são responsáveis pela construção de organizações onde as pessoas estão continuamente a expandir as suas capacidades de moldar o futuro – isto é, os líderes são responsáveis pela aprendizagem”, nunca esquecendo que “as pessoas aprendem o que querem aprender” (Goleman, Boyatzis e McKee, *op. cit.*: 129).

O líder deve iniciar o processo de desaprendizagem que leva à aprendizagem criando uma “tensão criativa” entre o que a organização é na realidade presente e a visão do que pode vir a ser no futuro. A distância que permeia as duas imagens suscitará em toda a organização uma motivação intrínseca para aprender fazendo.

Enquanto desenhador, o líder deve definir os objectivos e os valores que concretizarão a visão, ou seja, as estratégias, políticas e estruturas que permitirão prosseguir a missão. Como professor, o líder deve ajudar todos os que formam a organização a compreender a realidade e a necessidade de investirem num projecto de mudança que seja gerador de conhecimento e utilizando a fórmula do *empowering*, o líder capacita os seus colaboradores a provarem o seu talento, as suas competências, os seus recursos e experiência para decidirem sobre o seu próprio trabalho e, consequentemente sobre o destino da organização. Como serviçal, o líder procura comprometer-se para além da sua própria organização, prestando um serviço à comunidade local e global.

O objectivo da liderança numa organização que aprende é fazer com que cada um se sinta capaz de liderar a sua aprendizagem, contribuindo para a da organização. No caso da organização escola, o papel do presidente do conselho executivo deve ser o de “criar as condições que valorizem a aprendizagem como um bem individual e colectivo”, porque “a privacidade da prática produz isolamento; o isolamento é inimigo da melhoria” (Elmore, *op.cit.*: 20). Porém, o caminho a percorrer para transformar as escolas em organizações de aprendizagem é longo, porque o investimento pessoal faz-se a nível científico e balcanizado (Perrenoud, 2002: 95, 100), em detrimento da aprendizagem organizacional e a gestão suplanta a liderança, e “a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos” baseando-se em cinco conceitos:

1. “A liderança, mais do que a gestão, contém a chave do sucesso futuro.
2. A liderança é uma função de todos os participantes na organização.
3. Todos temos capacidades para a liderança e exercemo-la em múltiplas situações e contextos ao longo das nossas vidas.
4. A liderança é dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência.
5. A liderança proporciona uma estrutura através da qual o potencial humano pode ser mais facilmente activado.” (Whitaker, 2000: 89).

3.4. INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL

A inovação é o resultado desejado da aplicação de tudo o que foi anteriormente exposto, ou seja, é o destino de qualidade a que todas as organizações devem ambicionar chegar, mas sem paragens, porque a inovação, sendo “o esforço de criar uma mudança com sentido e focalizada no potencial económico ou social de uma empresa” (Drucker, 2002: 6), é um processo dinâmico que não admite acomodações.

3.4.1. INOVAÇÃO, MUDANÇA, CRIATIVIDADE – COMPLETAM-SE

É precisamente esse carácter contínuo que a distingue de outros conceitos relacionáveis, como a mudança ou a criatividade. A inovação vive da criatividade para originar uma mudança de pensamento e comportamento, quer a nível individual, grupal ou organizacional.

Nas palavras de Drucker (1989: 31), inovação “é a ferramenta específica dos empresários, o meio através do qual eles exploram a mudança como oportunidade para um negócio ou um serviço diferente.” E o mais importante é que a inovação não se esgota em uma invenção que nasce de uma inspiração momentânea, deve ser entendida como uma “disciplina” que se aprende e pratica, logo envolve muito trabalho e esforço que exige da parte de toda a organização muito empenho, dedicação e suor intelectual em estado continuado, que assume o risco como variável principal do processo que “completa o desenvolvimento e a exploração de aspectos do novo conhecimento, e não só a sua invenção” (Tidd, Bessant e Pavitt, 2001: 37).

A inovação pode assumir vários aspectos, como a produção de um produto novo, a prestação de um serviço novo, ou a utilização nova de algo que já existe mas que é melhorado e diferente. Mesmo que a inovação seja imitada, apresenta sempre características outras que as originais e, fundamentalmente, provoca uma mudança na organização que a utiliza, acrescentado uma “poderosa fonte de vantagem” (*op. cit.*: 5) em relação às demais organizações do ramo, “renovando o que a organização oferece” (*op. cit.*: 19).

3.4.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INOVAÇÃO

Na sua essência, a inovação resulta de um “trabalho de equipa e da combinação de diferentes disciplinas e perspectivas” (*op. cit.*: 313), pelo que deve ser partilhadamente liderada, tanto mais que “o que os líderes fazem realmente é preparar as organizações para a mudança e ajudá-las a lidar com isso enquanto lutam ao longo de todo o processo” (Kotter, 2001: 6). A inovação está aliada à aprendizagem, pelo que “envolve um processo de experimentação, experiência, reflexão e consolidação” (*op. cit.*: 339), criando-se as condições para que a aprendizagem surja e seja explorada, ou seja, prestando-se atenção às oportunidades para inovação, quer a nível interno quer externo.

Segundo Drucker (*op. cit.*: 47), existem sete fontes de oportunidades para a inovação sistemática, que se dividem em quatro fontes internas de oportunidades para inovação e que são:

- **“O inesperado** – o êxito inesperado, o fracasso inesperado, o acontecimento inesperado;

- **A incongruência** – entre a realidade como realmente se apresenta e a realidade como se presume que ela seja ou como «deveria ser»;
- **Inovação baseada em necessidades operativas;**
- **Mudanças na estrutura da indústria ou na estrutura do mercado, que apanham toda a gente desprevenida.”**

As três fontes externas de oportunidades para inovação são:

- **“Factores demográficos** (mudanças na população);
- **Mudanças de percepção, atitude e significado;**
- **Novos conhecimentos, tanto científicos como não científicos.”**

A consciência da existência destas fontes levará à percepção de que a realidade não é o que era, sendo essa intuição que origina o processo de inovação baseado na análise – verificação, exploração e avaliação (*op.cit.*: 62). Contudo, essa percepção leva algum tempo a ser assimilada por toda a organização, vivendo do convívio ambíguo de reacções de recusa, negação, recuo, insistência, comunicação e criação de uma visão colectiva, com a vista a que o “efeito de lua de mel” (Campbell, et al. 1970, citado por Goleman, Boyatzis e McKee, *op. cit.*: 128) não aconteça, isto é, o entusiasmo inicial não se esmoreça e prossiga a implementação da inovação até à sua rotinização.

Como um dos requisitos para a implementação do processo de inovação é a avaliação (Drucker, *op. cit.*: 172-174), para além da sua simplicidade e sistematização, é necessário haver um período em que a inovação produza os efeitos esperados, concretizando, assim, a visão estratégica definida. A rotina é esse período que institucionaliza a inovação (McKee, 1992, citado por Rego, *op. cit.*: 311). Existem mesmo autores que definem organização com base na rotina (Westley, Weick, Levitt e March, *ibidem*), logo a rotina alimenta a inovação, já que “inovar significa romper com modelos estabelecidos” (Mintzberg, *op. cit.*: 406).

3.4.3. A INOVAÇÃO E A ESCOLA

A acreditarmos na proposta de Mintzberg da adhocracia como a estrutura organizacional propícia à inovação, constataremos que o caminho a percorrer pela escola é muito longo, para não dizer geracional. Segundo aquele autor, a adhocracia é a estrutura que pela sua ausência de poder hierarquizado, motiva e exulta as pessoas a arriscarem a serem criativas e inteligentemente ousadas com base em projectos de equipas altamente

profissionalizadas. A burocracia profissional também pode promover a inovação, mas a resistência é maior, porque existe uma apetência pelo trabalho individualizado e padronizado (Perrenoud, *op. cit.*: 95), ainda que, realizado por profissionais com capacidades academicamente certificadas (Mintzberg, 1979b: 372).

A inovação pode assumir muitas formas na escola, indo da inovação da gestão e administração da escola à inovação de práticas pedagógicas, atravessadas quase sempre, pela inovação tecnológica. Em Inglaterra, já durante a década de 70, “as escolas eram pressionadas para humanizarem a sua organização e tornarem os currícula mais relevantes para os seus estudantes, encontrando aí os investigadores terreno fértil para estudarem inovações no currículo, na pedagogia e organização” (Lieberman, 1998: 17).

A utilização da tecnologia na promoção de inovação é, em nossa opinião, um dos primeiros passos para que a inovação global da organização escola se processe, contudo, os passos seguintes nem sempre são tomados, justificando assim a euforia governamental com a moda da inovação na educação. Se a escola tivesse cumprido o seu papel de alavanca do progresso e do conhecimento, neste momento não estaria a viver a crise de identidade que assola a maioria das escolas do país. Em Inglaterra, por exemplo, “a odisseia” da mudança da escola remonta a 1953, data em que se iniciou o projecto de liderança de directores e professores (Miles, 1998: 37, 40).

Em nossa opinião, as escolas que conhecemos ainda não perceberam que é preciso “inovar educando e educar inovando” (Benavente, 1996: 47) com líderes que “acreditam na mudança, incutem energia à organização para inovar continuamente (...), reconhecem a necessidade da pressão e do desafio” (Porter, 1998: 195). Falta vontade de liderança à classe docente que se deixou dominar pela Teoria X¹¹. Segundo Senge (1998: 16), “uma possibilidade para as dificuldades da inovação é que a maioria das pessoas não se interessa pelo assunto. Apesar de tudo, a Teoria X ainda é a filosofia que prevalece em grande parte das instituições (...) as pessoas não desejam inovar” e como Benavente refere (*op. cit.*: 50) “não há inovações sem inovadores que são, em geral, pessoas com alguma audácia, com carisma, com perseverança e com competência.”

¹¹ Em 1960, Douglas MacGregor escreveu o livro *O Lado Humano da Empresa*, citado por Senge, 1998: 16 onde expunha a Teoria X e a Teoria Y para descrever os tipos de empregados. Na primeira, os empregados eram descritos como não confiáveis e não empenhados, à procura de um ordenado, na segunda, os empregados eram vistos como adultos responsáveis querendo contribuir.

Canário (1992a: 185) acredita que os professores são inovadores quando trabalham em ambientes propícios, a nível organizacional:

“Para que as inovações sejam possíveis e pertinentes não é necessário convencer os professores a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer situações que lhes permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, à escala do estabelecimento de ensino, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional.”

Eduardo Marçal Grilo (1996: 21) assume que a escola está inserida em uma sociedade e tal como as outras instituições tem “uma missão específica, com objectivos próprios, assumindo determinadas metas, possuindo uma determinada cultura, conduzidas pelos seus próprios líderes e possuidoras de uma certa dinâmica”, acrescentado que os professores têm um papel activo e decisivo, também como investigadores, porque “inovar é investigar” (*op. cit.* : 26)¹², contrariando a noção, ainda existente, de que os professores, principalmente do ensino secundário, são “mais especialistas de uma disciplina do que profissionais do ensino” (Hutmacher, 1992: 54)¹³.

3.4.3.1. O PROJECTO EDUCATIVO

O projecto educativo de uma escola surge como o documento por excelência para empreender um processo de inovação na escola, contudo, por experiências relatadas e confissões dos próprios presidentes dos conselhos executivos entrevistados, no âmbito do presente estudo, a desvirtualização do conceito não produziu os efeitos que Marçal Grilo (*op. cit.*: 21) advogou ao afirmar que “a inovação está relacionada com a capacidade que cada escola deve ter ou tem para conceber, elaborar e executar o seu próprio projecto educativo.”

Estando a elaboração do supracitado projecto a cargo do conselho executivo, é possível inferir que o facto de a gestão prevalecer sobre a liderança na maioria das escolas em Portugal (Perrenoud, *op. cit.*: 106-112), leva à superficialidade com que se encara tal projecto, que não passa de mais um documento que se redige por imposição do Ministério

¹² O autor reforça a ideia das escolas “como estruturas capazes de gizar estratégias e de promover projectos, têm que ter uma liderança como têm as empresas, como têm as organizações que têm um papel decisivo, ou que querem um papel decisivo no funcionamento das sociedades” (*op. cit.*: 23).

¹³ A perspectiva sistémica perde-se impedindo uma inovação efectiva. A maioria dos professores das escolas estudadas no presente estudo ainda veiculam esta imagem.

da Educação, que não passa de mais uma mecanização burocrática sem rasgos de inovação e sem contextualização credível e colectiva.

Ainda segundo Marçal Grilo (*op. cit.*: 22,23), a estratégia para um projecto-escola¹⁴ deve integrar sete questões essenciais e que são:

- “A definição de objectivo da escola e a avaliação do progresso que se vais verificando em relação a cada um dos objectivos traçados;
- A formação de líderes nas escolas, atribuindo-lhes responsabilidades; **a liderança é, talvez, o factor central do funcionamento das escolas**¹⁵;
- A estruturação de um corpo docente competente e estável e um investimento na formação desse corpo docente e, obviamente, a recompensa e a retribuição devidas a este corpo docente;
- Um investimento no aumento da produtividade da escola;
- A criação de uma nova relação entre a escola, os pais e a comunidade;
- A motivação dos estudantes;
- Último, mas não menos importante, a necessidade de se premiar o sucesso e de se penalizar o insucesso.”

Para João Barroso (1992: 17-55), o projecto educativo ou de escola deve ser aglutinador da realidade escolar nas suas valências administrativa, pedagógica e financeira, desempenhando funções anteriormente destinadas a entidades exógenas à escola, como o Ministério da Educação, por exemplo, cumprindo-se o desígnio da autonomia e aproximando-se assim do que se passa nos países anglo-saxónicos, onde as escolas têm missões, visões, valores colectivos abarcados por uma liderança educativa efectiva e estimulada.

Na opinião de Rui Canário (1992b: 12), o projecto educativo “surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular e fundir (...) três tendências: produção de conhecimento (investigação), mudança organizacional (inovação) e mudança de representações e de práticas dos indivíduos (formação).” Contudo, é necessário neutralizar “uma tendência para transformar o projecto de escola num “mosaico” de iniciativas, a que falta unidade e coerência” dificultando a “explicitação de um projecto educativo global” (Canário, 2005: 116).

¹⁴ João Barroso (1992: 23) prefere a designação de projecto de escola à de projecto educativo, “por precisar melhor que se trata de um projecto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções, à semelhança do que se passa com o projecto de empresa.”

¹⁵ Negrito da nossa autoria que reforça a justificação do tema da presente dissertação e as opiniões veiculadas pela autora.

Segundo Zabalza (1992: 87-107), o currículo surge como o intérprete de toda a “actividade escolar como um todo integrado, e não como o conjunto de intervenções individuais (...) que se justapõem ou sucedem sequencialmente no tempo” (*op. cit.*: 88), ou seja, o projecto de escola assume-se como o currículo que aquela escola procura colectivamente cumprir indo para além da programação nacional de cada disciplina.

Segundo João Formosinho e Joaquim Machado (2000a: 189), o projecto educativo torna-se um “documento estratégico” para concretizar a autonomia efectiva e não documental, sendo fundamental:

“distinguir se o projecto se elabora porque é uma imposição, mesmo metamorfoseada em imperativo decorrente do processo de implementação do regime de autonomia e gestão das escolas, ou se ele decorre da oportunidade que está à mão de cada escola de, institucionalmente, (de)marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re)organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve.”

Também para Silva (2000: 227), o projecto educativo é estratégico na concretização de uma gestão também ela estratégica, pelo que a construção do projecto educativo de escola “é um processo complexo e moroso e obedece a uma metodologia que define um modo próprio de actuação estruturando uma prática fundamental da reflexão-acção, na negociação e na aprendizagem colectiva.” As palavras deste autor focam aspectos já anteriormente referidos na presente dissertação como fulcrais para mudar a escola de hoje, na nossa comunidade. O autor ainda define as etapas contempladas na elaboração desse projecto (*op. cit.*: 228-230) que se assemelham às etapas de implementação de um processo de aprendizagem inovador na organização: diagnóstico, prognóstico, planeamento, implementação e avaliação do projecto. Esta ideia de comparabilidade entre os processos é ainda reforçada quando o autor escreve que o “conceito de Projecto Educativo de Escola vem associado à ideia de que é possível pensar o devir da escola enquanto organização, ou seja, que é viável antecipar o seu desenvolvimento construindo uma representação mental sobre um estado novo desejável e sobre as operações que hão-de conduzir até ele.”¹⁶

Perante as opiniões expressas anteriormente, pode concluir-se que a inovação na escola far-se-á a partir de um projecto estratégico que, visando a cultura de cada escola,

¹⁶ A imagem da viagem evocada por Senge está presente neste devir, nesta aprendizagem.

procura mobilizar toda a comunidade educativa para uma aprendizagem permanente e global, através de uma comunicação efectiva que envolva uma liderança audaciosamente assumida que caminhe para a autonomia exequível e responsável.

O papel do município está vinculado na elaboração dos projectos educativos como concretizador de parcerias que querem abrir as escolas ao exterior e promover uma autonomia plena da educação, sendo assim a comunidade educativa mais abrangente do que os actores do palco da escola¹⁷.

¹⁷ João Pinhal (2004) tem vindo a realizar um estudo sobre a participação dos municípios em projectos educativos e a actividade educativa municipal em geral.

IV. AUTONOMIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLA

4.1. O CONCEITO DE AUTONOMIA

Embora a autonomia seja uma ambição de longa data, só agora se começam a dar os primeiros passos concretos na concretização desse objectivo, desejado por muitos e receado por outros tantos que sobrepõe os perigos às vantagens que a autonomia pode trazer às organizações escolares e, conseqüentemente, à educação em Portugal. A politização do conceito é natural, contudo, não nos podemos esquecer que a democracia é feita por todos nós cidadãos deste país, logo o Estado somos nós, para o bem e para o mal e citando Hutmacher (*op. cit.:* 57) nunca é demais referir que é o uso da autonomia que faz a diferença, ou seja:

“(…) é o uso da autonomia que é determinante. E este uso depende, nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações do trabalho.”

Perante tantos condicionalismos, nunca é demais reiterar a ideia de que a autonomia mais do que decretada deve ser desejada, conquistada, construída e aprendida, na medida em que existem pré-requisitos para que seja reconhecida a autonomia a uma escola. Isso mesmo foi advertido no estudo que João Barroso (1997: 20)¹⁸ fez, em cumprimento do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho, emanado pelo XIII Governo Constitucional que consignou a autonomia no seu Programa:

“É por isso que, no presente estudo, mais do que “regulamentar” a autonomia, o que se pretende é criar as 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.”

¹⁸ Este estudo é uma síntese do relatório e das propostas apresentadas para a implementação da autonomia nas escolas, sendo constituído por uma primeira parte, intitulada Princípios e orientações gerais, definindo-se o contexto: o reforço da autonomia das escolas no contexto da territorialização das políticas educativas; o conceito: a autonomia das escolas como processo de construção social; o diagnóstico: entre a heteronímia e a anomia – as autonomias clandestinas; princípios: princípios orientadores de um programa de reforço da autonomia das escolas e uma segunda parte – sob o título Propostas, em que são apresentadas as estratégias: enquadramento estratégico de um programa de reforço da autonomia das escolas; proposta A1 – primeira fase do processo de reforço da autonomia das escolas; proposta A2 – segunda fase do processo de reforço da autonomia das escolas; proposta B – os contratos de autonomia; proposta B1 – a associação de escolas; proposta B2 – a gestão das escolas; proposta B3 – a formação dos responsáveis pela gestão das escolas; proposta C – regulação e controlo e proposta D – principais etapas de um programa de reforço da autonomia das escolas.

A historicidade do conceito está devidamente documentada no livro *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999 Continuidade e Rupturas*, da autoria de Êdio Martins e João Manuel Delgado (2002)¹⁹, pelo que nesta dissertação será somente abordado o conceito de autonomia e referenciado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que no seu Artigo 3.º (Lemos, 2003: 32,33) define autonomia e sua aplicabilidade na escola nos três seguintes pontos:

“1 - Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2 - O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

a) Projecto educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

b) Regulamento interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) Plano anual de actividades - o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

3 - As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.”

A autonomia surge assim como um meio de proporcionar uma educação de qualidade às crianças e jovens e não um fim em si mesmo, cumprindo os direitos básicos da liberdade, democracia, equidade e honestidade, porque, seguindo na esteira de Barroso (2003: 80):

“a autonomia deve ser vista, simultaneamente, como um meio de aumentar a eficácia da gestão e promover a cidadania da escola. Ou seja, no caso do governo das escolas, é preciso submeter a dimensão “política” (autonomia) e a dimensão “técnica” (gestão) a uma dimensão “ética” (Escola Cidadã).”

¹⁹ E também no livro de Formosinho, Ferreira e Machado, 2000: 15-63.

Etimologicamente, o conceito de autonomia liga-se à noção de autogoverno, capacidade de os indivíduos e organizações se regerem por regras próprias, não querendo dizer independência, pelo contrário, o conceito de autonomia, como Barroso refere (*op. cit.*: 17) é um conceito relacional e relativo: vivenciamos a autonomia num “contexto de interdependências e num sistema de relações”, em maior ou menor grau de intensidade. Sarmiento (2000: 9) fala mesmo em relação de subjectividades na base da definição de autonomia:

“(…) sendo a autonomia uma relação entre entidades e poderes, participam na sua definição não apenas normas e poderes funcionais mas também elementos simbólicos, isto é, crenças, ideias pedagógicas e actos de vontade. As subjectividades que se formam para conduzir as práticas são mediadas pelo jogo social em que participam e resultam, pelo menos em parte, de estruturas sociais que as suportam e sustentam.”

A autonomia da escola, como já foi supracitado, relaciona-se com a capacidade que os órgãos de administração e gestão possuem de decidirem sobre matérias do interesse da própria escola, inserida no seu contexto local, pelo que a uniformização de escolas pode diluir-se e acentuar a cultura de cada escola. Isso mesmo é salvaguardado na introdução ao decreto em questão quando é redigido o seguinte:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente como o seu projecto educativo.” (Lemos, *op. cit.*: 9)

António Nóvoa (1992: 26)²⁰ também veicula a ideia do reforço da cultura de escola com a implementação lenta do processo de autonomia quando afirma que a “autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.”

²⁰ Que considera o seguinte da autonomia: “A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada²⁰ aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar Brown, 1990).”

Goldman, Dunlap e Conley (*op. cit.*: 233) centralizam o local como justificação da reestruturação da escola que procura, através da autonomia, formular “soluções não estandardizadas” para os problemas educacionais²¹, facto que aumenta a responsabilização das escolas (Elmore, *op. cit.*: 11) e gradualmente, apela mais à liderança do que à gestão educativa, sendo essa ideia veiculada na introdução supracitada:

“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma **cultura de responsabilidade partilhada** por toda a comunidade educativa” o que se consubstancia na liderança distribuída/partilhada de uma organização inovadora; “consagra-se, assim um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a **aprendizagem quotidiana da autonomia**, em termos que favoreçam a **liderança** das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o **exercício de funções, o perfil** e a experiência dos seus responsáveis” (*op. cit.*: 10).²²

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril cumpre os princípios que Barroso (*op. cit.*: II-VII) definiu no seu estudo e procuram garantir a seriedade de todo um processo que se pretende inovador e promotor de uma qualidade educacional que urge alcançar, nunca olvidando que “uma escola autónoma é uma escola em que agem pessoas e não lugares docentes ou horários docentes”, para além de ser “uma escola com espaços e tempos para as interações das pessoas e para o trabalho de equipa” que desenvolva “projectos como instrumentos do trabalho conjunto” (Formosinho, 2000: 151-157).

4.2. METÁFORAS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA

Não sendo objecto deste estudo a perspectiva teórica ou estrutural das organizações, consideramos, contudo, pertinente referir as metáforas atribuídas às organizações, com particular incidência na organização escola, que já foi devidamente estudada por Lima (1998).

A metáfora, figura de estilo que estabelece uma comparação sem termo de comparação, facilita a compreensão das organizações que vivem da complexidade de

²¹ O sistema dinamarquês, por exemplo, assenta a tomada de decisões em três níveis: a escola, o município e o Estado, tendo os pais uma participação activa e construtiva (Skovsgaard, 1998: 74,75) e o sistema educativo espanhol defende a autonomia como “adequação ao contexto”, o que pressupõe “deixar um maior número de decisões nas mãos das escolas e do professorado, que conhece a realidade sócio-cultural em que está inserida a escola e as necessidades específicas da sua população estudantil” (Otega, 1998: 27).

²² Negrito da nossa autoria.

configurações estruturais ou teorias. Morgan (1996: 20) rebela-se mesma contra essa tendência de considerar as organizações realidades “complexas, ambíguas e paradoxais”, sugerindo que o “real desafio é aprender a lidar com essa complexidade”, sendo o uso da metáfora “uma forma pela qual se possa começar a assumir esse desafio”, na medida em que “trabalhando o uso da metáfora – que é básica à forma de pensamento em geral –, têm-se meios de desenvolver a capacidade criativa ao mesmo tempo que o pensamento disciplinado, numa forma que permita vasculhar e lidar com o carácter multifacetado da vida organizacional.”

Morgan sugere oito metáforas organizacionais: a metáfora da máquina, a metáfora orgânica, a metáfora do cérebro, a metáfora da cultura, a metáfora política, a metáfora da prisão psíquica, a metáfora do fluxo e a metáfora da dominação.

A *metáfora da máquina* conceptualiza a organização como uma máquina que funciona de uma forma “rotinizada, eficiente, confiável e previsível” (*op. cit.*: 2 justificada pela revolução industrial, que divide e especializa o trabalho rotineiro e sequencial e dá origem à teoria clássica da administração²³, para a qual Max Weber muito contribuiu com a sua conclusão que, qual as máquinas rotinizam a produção fabril, a burocracia imprime à organização “precisão”, “rapidez”, “clareza”, “regularidade”, “confiabilidade” e “eficiência” através da “criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos” (*op. cit.*: 26). As organizações que ainda funcionam conforme a esta metáfora têm muitas dificuldades em se adaptarem às exigências da pós modernidade que apela à inovação, porque atrofiam a criatividade e profissionalismo humanos.

A *metáfora orgânica* insere a organização num ambiente que a influencia, originando uma relação de adaptação e mutabilidade e que está na base da teoria da contingência. Conclui-se que existem vários tipos de organizações que podem ser igualmente eficazes, dependendo das relações estabelecidas dentro da própria organização e fora dela. Com esta metáfora, foi possível verificar que as organizações vivem dos seres humanos e não de máquinas, logo as motivações pessoais intervêm no empenho que se

²³ Fayol, Mooney, Urwick são representantes desta teoria. Taylor descreveu os princípios da administração científica, separando a planificação do trabalho para o gerente e a realização desse mesmo trabalho para o trabalhador que executa sem questionar o que está a fazer. A produtividade aumenta mas a qualificação diminui, o que provoca malefícios para a competitividade do país.

coloca na concretização de objectivos, influenciando o desempenho e a produtividade²⁴ e convidando à inovação.

A *metáfora do cérebro* põe o enfoque da organização na aprendizagem organizacional, que à imagem do cérebro humano possibilita o ser humano de crescer e aperfeiçoar o seu conhecimento e agir inteligentemente na solução de problemas. O processamento de informação torna-se assim primordial para as organizações que aprendem a aprender e perspectivam-se holograficamente, ou seja, “é possível criar processos nos quais o todo pode ser contido em todas as partes, de tal forma que cada uma e todas as partes representem o todo” (*op. cit.*: 84). Morgan (*op. cit.*: 110) acrescenta ainda que a vantagem desta metáfora é promover a inovação através da investigação e autocrítica, sendo que a “organização verdadeiramente inovadora necessitará de uma tradição e espírito holográficos em que as atitudes inovadoras e habilidades desejadas do todo estejam contidas nas partes.”

A *metáfora da cultura* privilegia o lado relacional humano e revela que a organização “repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo a metáfora um novo foco e via de acesso para a criação da acção organizacional” (*op. cit.*: 140) sendo a liderança uma variável importante na mudança organizacional por intermédio da mudança da sua cultura.

A *metáfora política* encara a organização como um jogo de poder, influências e conflitos, cuja administração é visto como um processo de governo, que pode assumir características autoritárias ou democráticas, por exemplo. Não é possível descurar o lado político do ser humano, pelo que deve ser considerado em todas as práticas sociais que envolvam interesses individuais vários na construção de um interesse colectivo.

A *metáfora da prisão psíquica* alerta para a existência de um mundo psicológico individual que contagia positiva ou negativamente a organização para além da racionalidade que se pretende obter no mundo profissional. Esta metáfora concretiza-se na actualidade na inteligência emocional que é preciso imprimir à liderança e gestão das

²⁴ Maslow, Argyris, Herzberg e McGregor começaram “a mostrar como as estruturas burocráticas, os estilos de liderança e a organização de trabalho de maneira geral poderiam ser modificados para criar cargos “enriquecidos” e motivadores que encorajariam as pessoas no exercício das suas capacidades de autocontrolo e criatividade” (*op. cit.*: 45,46).

organizações que querem ser excelentes e inovadoras. Esta metáfora explicita a “ligação próxima e interactiva entre factores tão distintos tais como de um lado, inconsciente, estruturas organizacionais e ambiente e, de outro, sexualidade reprimida, planeamento do trabalho, ursinhos de pelúcia e consultores organizacionais, as implicações da metáfora lançam o desafio do questionamento sobre aquilo que está realmente acontecendo no mundo ao nosso redor” (*op. cit.*: 235).

A *metáfora do fluxo* que perspectiva a mudança e transformação da organização a três níveis: as organizações como sistemas “autoprodutores que se criam nas suas próprias imagens”, “produzidos enquanto resultado de fluxos circulares de *feedback* positivo e negativo” e resultantes “de uma lógica dialéctica por meio da qual todos os fenómenos tendem a gerar o seu oposto” (*op. cit.*: 19).

A *metáfora da dominação* enfatiza o lado negativo das organizações que podem, em toda a sua racionalidade e eficiência, provocar danos irreversíveis em indivíduos ou países através de uma exploração que aniquila a integridade pessoal e nacional.

Canavarro (*op. cit.*: 13) optou por agrupar estas metáforas em uma classificação de paradigmas para se referir às teorias organizacionais:

- Paradigma Positivista – que aborda a organização como uma máquina e como instrumento de domínio e controlo social, referindo a Organização Científica do Trabalho e a Abordagem Burocrática (*op. cit.*: 27-33);
- Paradigma Biológico – Sistémico (ou Neopositivista) conceptualiza a organização como um ser vivo, referindo-se aos Estudos de Hawthorne e à Abordagem Sistémica (*op. cit.*: 35-41);
- Paradigma Construtivista – que faz a abordagem cultural e política das organizações (*op. cit.*: 43-74), incluindo o factor da aprendizagem que é imprescindível para os tempos actuais.

A partir daquelas metáforas, outros autores fizeram as suas propostas de imagens organizacionais para a escola²⁵, sendo, contudo de reforçar a seguinte ideia, veiculada por Costa (2003: 7,8):

²⁵ Ellström (1984), Bolman e Deal (1991), Husén e Postlethwaite (1985), Sergiovanni (1986), Bush (1986), Borrel (1989), England (1989) são exemplos citados por Costa (*op. cit.*: 13,14).

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais.”

Jorge Adelino Costa (*op. cit.*) propõe seis imagens organizacionais da escola:

- escola como *empresa*;
- escola como *burocracia*;
- escola *democracia*;
- escola como *arena política*;
- escola como *anarquia*;
- escola como *cultura*.

A escola como *empresa* segue o pensamento de Taylor em relação às fábricas, sendo a analogia descrita por Bottery (1993, citado por Costa, *op. cit.*: 33):

“Tem que haver uma hierarquia clara, tanto directores como professores com responsabilidades directivas são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos são matérias-primas a ser processadas. A monitorização desta linha de produção tem que ser implementada em termos de padrões educacionais – a testagem e os processos de avaliação mencionados acima. E tem que haver também uma atenção crescente sobre os elementos de execução financeira da gestão educacional.”

A escola como *burocracia* apresenta as características da burocracia que Weber apontou, na medida em que a escola obedece ao legalismo, à uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia (Formosinho, 1985, citado por Costa, *op. cit.*: 50).

A escola como *democracia* encontra raízes teóricas no pensamento do filósofo e pedagogo John Dewey, para quem era urgente:

“(…) transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida em sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta

Miles e Ekholm (1985, citados por Glatter, 1992: 150,151) identificaram 5 imagens organizacionais de escola: racional/burocrática, profissional/colegial, sistema social, sistema político e sistema natural, a que Glatter chama cultural.

pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa.”

A presente dissertação foca aspectos que cumpridos alcançariam a escola democrática que Dewey propunha e destronava a burocracia que ainda vigora nas escolas para acomodação de quem não faz do aprender um hábito diário e prefere entrar em jogos de contra poder perante tentativas de inovação e autonomia, o que justifica a quarta imagem proposta.

A escola como *arena política* focaliza o estudo em torno de *interesses, conflito, poder e negociação*, que sem uma liderança emocional e sob a gestão isolada conseguem, em nossa opinião, boicotar qualquer tentativa de melhorar inovando ou inovar aprendendo. O objectivo moral e colectivo que Fullan (*op. cit.*) sugere para empreender a mudança nas escolas fica assim muito comprometido, sendo cada vez mais difícil de obter.

A escola como *anarquia* enfatiza o facto de as escolas se depararem, por vezes, com problemas imprevisíveis, por mais organizadas que sejam. Quando se trabalha com seres humanos, é sempre necessário estar prevenido para incidentes que exigem uma resposta no imediato sem a devida reflexão que deve anteceder a acção. Costa (*op. cit.*: 89,90) aponta as seguintes dimensões que justificam a metáfora da anarquia:

- “a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais;
- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.”

Apenso a esta metáfora estão as temáticas que se referem à escola como *anarquia organizada*, *sistema debilmente articulado*, *sistema caótico* e a decisão organizacional como *caixote do lixo* (*op. cit.*: 91-107).

A *metáfora da cultura* focaliza as relações humanas estabelecidas e a partilha de valores e pensamentos que condicionam a acção, sendo que o “reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que aos valores individuais. A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos (...) cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (OCDE, 1992, citado por Costa, *op. cit.*: 132).

Rui Canário (1996: 71) cita a classificação de paradigma em castelo e em rede proposta por Federico Butera (1990) para se referir às organizações:

“A organização em “castelo” remete para a hierarquização e o controle vertical, a compartimentação e segmentação da acção, a conformidade com normas prescritas “a priori”, para a adequação das qualificações individuais a tarefas segmentadas e sequenciais definidas, com rigidez. A organização em “rede” reenvia, por seu turno, para uma visão holística da organização (integrando os aspectos formais e não formais), para a acção colectiva integrada através de projectos, entregues a unidades dotadas de autonomia (mas interdependentes), para modalidades flexíveis de organizar o trabalho.”

Parece-nos óbvio que o caminho da escola terá que obrigatoriamente ser em direcção a um paradigma construtivista que, à imagem do cérebro, crie uma cultura de aprendizagem que permita a inovação num enquadramento político de autonomia²⁶.

4.2.1. Estrutura Organizacional da Escola face ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

Segundo Mintzberg (2003: 209), a estrutura “devia reflectir a situação da organização – por exemplo, a sua idade, o seu tamanho, o tipo de sistema de produção, a complexidade e dinâmica do seu ambiente” dando origem a vários tipos de organizações que correspondem a uma configuração específica, isto é, como aqueles e outros elementos são configurados para definirem a estrutura organizacional.

²⁶ Rui Gomes (1993) defende a mudança de paradigma da escola como burocracia mecanicista para a escola como cultura.

Cada configuração inclui seis aspectos da organização:

- o centro operacional, que desempenha o trabalho de produção de bens ou prestação de serviços, na base;
- o vértice estratégico, que gere o trabalho;
- a linha hierárquica entre o núcleo operacional e o vértice estratégico;
- os analistas, que planeiam e controlam o trabalho de todos os outros, constituindo a tecno-estrutura;
- os serviços de apoio logístico;
- ideologia, que envolve toda a organização e lhe imprime uma identidade própria e distinta (*op. cit.*: 209,210).

Mintzberg também identifica os seis mecanismos de coordenação entre as diferentes tarefas da organização:

- Adaptação mútua – alcançado por comunicação informal;
- Supervisão directa – um coordenador dá ordens aos trabalhadores;
- Estandarização dos processos de trabalho – que leva à especialização do que é feito;
- Estandarização dos resultados – que leva à especialização do resultado do trabalho;
- Estandarização das competências – adquirem-se as competências fora da organização para serem aí aplicadas de uma forma estandardizada, sabendo cada um o que deve fazer;
- Estandarização das normas – existem crenças que os trabalhadores partilham (*op. cit.* : 211,212).

Os parâmetros essenciais para o desenho da estrutura organizacional são a especialização do emprego, formalização de comportamentos, formação, doutrinação, agrupamento de unidades, tamanho da unidade, sistemas de planeamento e controlo, dispositivos de relações, descentralização. A descentralização pura exige uma liderança distribuída, na medida em que o poder é partilhado por todos os membros da organização (*op. cit.*: 212-216).

Os factores situacionais são a idade e o tamanho, o sistema técnico, o ambiente e o poder (*op. cit.*: 217-219).

A combinação de todos os factores mencionados nos parágrafos anteriores dá origem às seguintes configurações, sintetizadas no quadro que se apresenta:

Quadro 6 – Configurações Organizacionais segundo Mintzberg

Configuração	Principal mecanismo de coordenação	Parte Chave da Organização	Tipo de Descentralização
Organização Empresarial	Supervisão directa	Vértice Estratégico	Centralização vertical e horizontal
Organização Máquina	Estandardização de processos do trabalho	Tecno-estrutura	Descentralização horizontal limitada
Organização Profissional	Estandardização de competências	Núcleo Operacional	Descentralização horizontal
Organização Diversificada	Estandardização de resultados	Gestão Intermédia	Descentralização vertical limitada
Organização Inovativa ²⁷	Adaptação mútua	Serviços Especializados de Apoio	Descentralização seleccionada
Organização Missionária	Estandardização de normas	Ideologia	Descentralização
Organização Política	Nenhum	Nenhuma	Varia

Mintzberg, 2003, “The Structuring of Organizations”, p. 221.

Analisando o Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, é possível fazer o exercício de aplicar os órgãos de gestão e administração da escola, as estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo nos aspectos que compõe a configuração, propostos por Mintzberg, podendo dar origem a uma das configurações, consoante a parte que for chave na organização²⁸. Intuitivamente e perante o defendido nesta dissertação, a configuração ideal seria a da organização inovadora, nomeadamente a adhocracia profissional, na medida em que adaptando-se mutuamente, as equipas especializadas responsáveis pelos trabalhos de projectos²⁹, num espírito de colaboração, concretizariam a visão estratégica da escola. Na adhocracia

²⁷ Também apelidada de adhocracia e já referida nesta dissertação, nas páginas 79, 80.

²⁸ Este tema está a ser desenvolvido em dissertação de mestrado por Beatriz Antunes.

²⁹ “Com a organização da escola por equipas educativas pretende-se encontrar fórmulas alternativas e mais flexíveis de agrupamento de alunos, professores e conteúdos disciplinares que permitam uma gestão flexível do currículo e soluções mais adequadas às exigências de uma escola para todos” (Formosinho e Machado, 2000b: 100,101).

profissional, “a estrutura torna-se selectivamente descentralizada, quer na dimensão vertical quer na dimensão horizontal, isto é, o poder é distribuído de maneira desigual, por toda a estrutura, de acordo com a especialização e necessidade” (*op. cit.*: 223). Quando se assumirem as práticas de liderança distribuída/partilhada e sistémica por todos os que integram as organizações locais, a qualidade vivencial dos territórios contribuirá para a excelência nacional e planetária e os professores, porque profissionais, concretizarão autonomamente os projectos que se adequam aos alunos, sob a liderança emocional de um presidente do conselho executivo ou director. Devido à especificidade da escola,³⁰ mesmo trabalhando com equipas de projecto, na concretização de “um sistema de produção de saberes” (Canário, 1992b: 72-77), é necessário o primeiro momento de delinear essa estratégia e assegurar a coordenação de todo o projecto estratégico da escola, cuja elaboração está a cargo da direcção executiva. Contudo, essa elaboração deve ser participada e construída colectivamente, porque, como Canário refere (*op. cit.*: 83):

“Escolas, diferentes, autónomas, capazes de construir e avaliar projectos educativos próprios, numa relação interactiva com a comunidade local, redefinem um modo de gestão em que, a diferentes níveis, todos os professores estão implicados. Acresce que num sistema de gestão democrática, como aquele que vigora em Portugal, todos os professores são potenciais elementos da direcção da escola (a que acedem por eleição).”

Sendo o tema aglutinador da presente dissertação o perfil do gestor escolar, debrucemo-nos sobre o que o decreto acima citado define como funções inerentes ao cargo de presidente do conselho executivo, não nos esquecendo que na mudança de paradigma da escola³¹, o rosto da organização é o do seu ou da sua presidente.

4.2.1.1. O Papel do Presidente do Conselho Executivo

O conselho executivo, constituído por um presidente e dois vice-presidentes (ponto 1 do Artigo 16.º do Decreto de Lei n.º 115-A/98, *op. cit.*: 60), exerce as funções de direcção executiva, podendo esta também ser assegurada por um director ou directora, “que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (ponto 1 do Artigo 15.º *op. cit.*: 59).

³⁰ “As escolas são diferentes doutras organizações em diversos aspectos (Bidwell, 1965; Bossert, Dwyer e Lee, 1982; Cusik, 1973, 1983, 1992; Dwyer, Lee, Rowan e Bosset, 1983; Dwyer e Smith, 1987; Waller, 1961; Weick, 1976), e as suas características tornam a sua administração difícil” (Greenfield, Jr., 2000: 257).

³¹ Referido na página 3 da presente dissertação.

O Artigo 17.º, ponto 1 (*op. cit.*: 62,63) enumera as competências da direcção executiva que deve, depois de ouvido o Conselho Pedagógico:

- a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola;
- b) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno de escola;
- c) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.”

O ponto 2 do mesmo artigo (*op. cit.*: 62,63) descreve as competências da direcção executiva, no respeitante ao plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
 - b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
 - c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
 - d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
 - e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
 - f) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - g) Designar os directores de turma;
 - h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
 - i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
 - l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
 - m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
- 3 - O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.”

Seguindo uma gestão democrática e participada que se pretende alcançar nas escolas, é possível, pela aplicação das competências acima referidas, marcar uma diferença maior e de qualidade se houver um perfil de liderança na direcção e principalmente no presidente dessa direcção executiva, por exemplo, a designação dos directores de turma, que constituem uma gestão intermédia de grande importância, deve obedecer a critérios de perfil adequado para o desempenho dessa função e não para completamento de horário docente.

O Artigo 18.º do mesmo decreto (*op. cit.*: 65) enumera as competências do presidente do conselho executivo e director e que são:

- “a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.”

A leitura das cinco competências supra citadas, permite-nos compreender a razão porque existem autores, como por exemplo, Perrenoud (*op. cit.*: 116,117), Glatter (*op. cit.*: 148,149), Barroso (*op. cit.*: 63), Fonseca (*op. cit.*: 147), Fullan (*op. cit.*) Sergiovanni (*op. cit.*), Goldman, Dunlap e Conley (*op. cit.*: 230,231), a reivindicar para o presidente do conselho executivo e director um perfil de líder que, para além das actividades transaccionáveis, desenvolva uma competência social de mobilizador de vontades de mudança de qualidade, delineando uma missão para a sua escola, integrada numa comunidade, com a qual estabelece uma relação dialógica de aprendizagem contínua e transformacional.

Marieu (1998: 53), ao descrever o sistema educativo francês, refere que o “benefício que os “lycées” e os “collèges” obtiveram com a descentralização foi o aumento significativo da sua autonomia” acrescentando que uma “aplicação atenta dos documentos que regulamentam esta autonomia não se traduz como uma parcela de autoridade ou de poder acrescentado, mas sim como uma nova e maior responsabilidade para o director da escola.”

Este facto justifica que o recrutamento de directores e presidentes de conselho executivo se faça sob condições de qualificações não só académicas mas sobretudo pessoais, isto é, não basta, em nossa opinião, o que está estipulado no Artigo 19.º do referido decreto (*op. cit.*: 66,67) e que privilegia as habilitações específicas para o efeito e a experiência, mas tem que ir mais além e definir um perfil de líder, que utilizando a metáfora, seja mais um praticante de jazz do que um maestro de uma orquestra sinfónica,

isto é, estimule a liderança em todos a começar por si próprio (Diogo: 2004: 273)³², à semelhança do que aconteceu em Espanha, onde se procurou “configurar o exercício da função directiva como uma opção profissional atractiva, valorizada e capaz de chamar a si os professores com maior capacidade de liderança (...)”, na medida em que, com a reforma de 1995:

“começa a definir-se um estilo diferente de exercer as funções directivas, mais baseadas na vontade de unir vontades em projectos partilhados, na sensibilidade ante novas situações, na habilidade para adaptar o funcionamento da escola aos objectivos a que se propõe, na capacidade de compreender a cultura de escola e promover a mudança.” (Ortega, 1998: 29)

No que concerne Portugal, Ventura, Costa e Neto-Mendes (2005: 125) concluíram do estudo que fizeram a duas escolas públicas portuguesas sobre percepções de liderança, o seguinte:

“(...)os presidentes dos conselhos executivos em Portugal dão a impressão de que seguem principalmente as instruções dadas pelo nível da macro-estrutura (i.e., o Ministério da Educação), em vez de serem líderes pró-activos e inovadores ao nível da unidade da escola.”

Como justificação desta constatação está o facto de existir um forte sentido de colegialidade entre os professores e os presidentes do conselho executivo, o que origina uma sintonia de acção transaccional.

³² Este autor (*op. cit.*: 279) apresenta um esboço entre a Sinfonia e o Jazz para descrever a mudança de paradigma que se pretende para a escola e que vai ao encontro de tudo o que tem sido escrito e defendido na presente dissertação, pelo que resolvemos apresentá-lo em nota de rodapé:

	Orquestra Sinfónica	Banda de Jazz
Liderança	É dirigida por um maestro – o “chefe” da orquestra – liderança hierárquica	Não há maestro e sempre que um músico sola, é ele o líder – liderança distribuída
Organização	Coordenação individual	Coordenação através da acção partilhada
	Existem hierarquias entre os músicos e grupos de instrumentos	Não existem diferenças significativas de estatuto entre os músicos
	Divisão do trabalho – músicos tocam apenas um instrumento	Inexistência de uma divisão rígida de trabalho – os músicos dominam vários instrumentos
	Rigidez dos papéis	Diversidade e complementaridade dos papéis
	Estruturas de grande dimensão constituídas por numerosos músicos	Estruturas com dimensões reduzidas
Planificação	Interpreta uma partitura previamente escrita	Não há partitura mas um tema central/estrutura mínima – simultaneidade de composição e execução
	Ênfase no domínio técnico do instrumento	Ênfase na improvisação individual e colectiva
Processos de Trabalho	Cada músico concentra-se num instrumento	Os músicos dominam frequentemente diferentes instrumentos
	Cada músico executa uma parte da partitura	A interacção entre os elementos do grupo potencia a improvisação criativa
	Fraca margem para o improvisado e para a criatividade individual dos músicos	Há espaço para explosões de espontaneidade e de criatividade
Resultados	O todo resulta da soma das partes	O todo resulta do “diálogo” entre as partes
	O erro e a desafinação são dissonantes	O erro é ponto de partida para novas estruturas musicais
	O resultado final é previsível e muda pouco	O som final é uma surpresa
	Harmonia e ordem	Espontaneidade e criatividade

4.2.1.2. CONTRATO DE AUTONOMIA

O contrato de autonomia³³ é consignado no Decreto-Lei n.º 115-A/98 (*op. cit.*: 9) como uma “figura inovadora”, sendo o conceito explicitado no Artigo 48.º do mesmo decreto (*op. cit.*: 119), como

“o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros 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.”

Partindo a iniciativa da celebração de contratos da própria escola, pressupõe-se que a escola se considera apta a cumprir o seu plano estratégico concretizado pelo projecto educativo, estando, contudo, salvaguardados os princípios gerais e organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo, consignado na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (*op. cit.*: 273-275).

Com a celebração dos contratos de autonomia, as escolas têm que obrigatoriamente desenvolver práticas de auto-avaliação para ultrapassarem com aprovação as avaliações externas realizadas pela administração central e municipal. A avaliação ganha assim uma nova dinâmica (Nóvoa, *op. cit.*: 36-42; Lafond, 1998; Ortega, *op. cit.*: 29; Dutercq, 2000) que contribuirá para a qualidade da educação e valorização dos seus profissionais, no caso da prática da avaliação não ser desvirtualizada. Existem modelos de avaliação que ajudam as escolas a formalizarem as suas práticas de auto avaliação, objectivando as percepções que se têm do desempenho da própria escola. O *balanced scorecard* (Rodrigues e Sarrico, 2004) e a CAF (Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação), (Marmelo e Vicente, 2006) são dois exemplos de modelos de avaliação das escolas, cuja implementação contribui para a perspectivação do processo de cumprimento de uma missão que alcance resultados de desempenho chave, por intermédio de uma aprendizagem sempre inovadora.

O processo de desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, sendo a segunda um aprofundamento da primeira ao nível dos seguintes domínios:

³³ As perspectivas históricas do contrato de autonomia e da administração das escolas no Portugal democrático são abordadas em Formosinho, Ferreira e Machado (2000).



- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;³⁴
- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais” (Artigo 49.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, *op. cit.*: 121,122).

A leitura das competências atribuídas no âmbito da autonomia conduz à conclusão que só com uma forte consciência da prática de liderança na escola é possível propor a celebração de tal contrato, deixando os professores, membros dos órgãos de administração e gestão das escolas e pessoal não docente a sua posição de meros funcionários do estado que executam ordens para se transformarem em profissionais autênticos que assumem o risco de aprenderem com os erros para alcançarem uma escola de qualidade³⁵ que faça toda a comunidade educativa feliz.

No quadro das reformas políticas que Portugal atravessa, a celebração de contratos de autonomia pelas escolas tenderá a ser prática corrente, na medida em que a sua ausência poderá, eventualmente, criar situações discriminatórias quanto à qualidade da escola enquanto organização que não goza de autonomia. Tanto mais que é dito no ponto 2 do Artigo 53.º do referido decreto o seguinte:

“2 – As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.” (*op. cit.*: 125)

³⁴ A hipótese de criação de uma disciplina de opção referente à História de Évora foi avançada, há poucos anos atrás, em uma das escolas estudadas no presente estudo, tendo sido a proposta recusada em reunião do Conselho Pedagógico. Perguntamos se não seria pertinente a criação dessa disciplina num curso profissional vocacionado para o turismo, formalizando a importância adquirida pela cidade e pelo município com a territorialização da educação (Fernandes, 2004), transformando a cidade em educadora (Machado, 2004:164).

³⁵ Tema desenvolvido por Vicente, 2004.

Note-se que o decreto de lei em causa foi aprovado em 1998 e passados 9 anos existem 25 contratos celebrados, sendo que 24 foram celebrados no início do ano lectivo de 2006/2007 e o primeiro contrato de autonomia foi celebrado em 2005 com a Escola da Ponte, conhecida pela sua concepção inovadora, senão revolucionária, de escola³⁶.

³⁶ Na nossa escola todos trabalham com todos. Assim, nem um aluno é aluno de um professor mas sim de todos os professores, nem um professor é professor de alguns alunos, é professor de todos os alunos. Os professores rodam pelos diferentes espaços de tempos a tempos, de modo a que possam trabalhar com todos os alunos. Por outro lado, cada uma das expressões é trabalhada por um grupo de dois professores. Como é lógico tem-se sempre o cuidado de assegurar a continuidade do trabalho que se está a desenvolver, não havendo quebras acentuadas do ambiente de trabalho. Hoje a nossa Escola assenta na autonomia dos alunos.

Apesar de estar inserida no sistema oficial de ensino, tem deparado com muitas barreiras quanto ao reconhecimento das virtualidades de uma aprendizagem alicerçada em valores como a solidariedade e a co-responsabilização dos educandos. Um modelo pedagógico que começa finalmente a servir de inspiração a outras escolas. Disponível no sítio <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/historia/presente.htm>

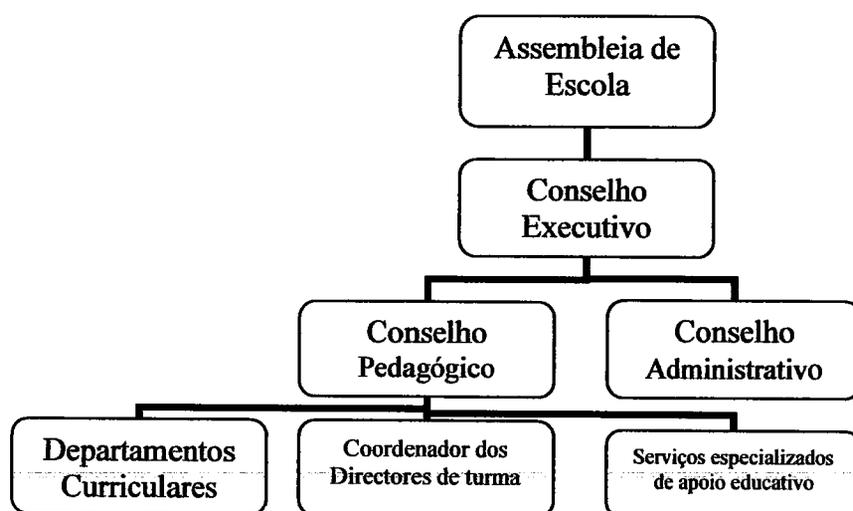
V. ESTUDOS DE CASO

5.1. DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

A descrição das escolas far-se-á resumidamente e procedendo a uma breve análise do projecto educativo que vigorou até ao início do ano lectivo de 2006/2007, durante o qual todas as escolas apresentaram e aprovaram um novo projecto, ao qual não tivemos acesso, por estar em reformulação na data em que visitámos as escolas.

As três escolas secundárias com terceiro ciclo regem-se pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, pelo que o seu organograma interpreta da seguinte forma a estrutura definida pelo próprio decreto:

Figura 5 – Organograma de Escola



A Assembleia surge assim como o “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Artigo 8.º do Decreto, *op. cit.*: 45), devendo nele estarem representados os professores, os alunos, os pais, o pessoal não docente, a autarquia local assim como os representantes das actividades de “carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola” (*ibidem*).

A função da direcção executiva já foi anteriormente referida (pp. 100-102).

O Conselho Pedagógico “é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Artigo 24.º do Decreto, *op. cit.*: 77), cuja composição é conforme o regulamento interno de cada escola, devendo, contudo, salvaguardar a participação de “representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros” para além dos coordenadores de departamentos e de directores de turma (Artigo 25.º, *op. cit.*: 78).

O Conselho Administrativo “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor” (Artigo 28.º, *op. cit.*: 87) e é composto pelo presidente do conselho executivo, que o preside, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo.

5.1.1. ESCOLA A

A Escola A remonta a sua origem a 1841, como Liceu Nacional e posteriormente como Liceu Central, funcionando nas actuais instalações depois de 25 de Abril de 1974. São leccionados os 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo e os 10.º, 11.º e 12.º anos do secundário, dos cursos de Ciências Sociais e Humanas, Ciências e Tecnologias, Línguas e Literaturas, Tecnológico de Desporto e Tecnológico de Informática, com um total de 579 alunos, 70 professores, 12 funcionários administrativos e 30 funcionários auxiliares de acção educativa.

Os serviços disponíveis na escola são os seguintes:

- Serviços de apoio escolar (SASE);
- Papelaria;
- Refeitório;
- Bar;
- Serviços de Psicologia e orientação;
- Reprografia;
- Biblioteca;
- Secretaria.

Os departamentos existentes na escola são os que se passam a enumerar:

- Artes;
- Ciências Biológicas-
Geológicas;
- Ciências Sociais;
- Educação Física;
- Filosofia;
- Geografia;
- História;
- Línguas Germânicas;
- Línguas Românicas;
- Matemática;
- Técnicas Especiais.

A escola tem ainda uma associação de estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

A nível de projectos, destaca-se o grupo de teatro.

5.1.1.1. PROJECTO EDUCATIVO

Seguindo a lógica do exposto no capítulo referente à autonomia, far-se-á uma breve incursão pelo projecto educativo, na medida em que é o documento estrutural da implementação da inovação na escola e é o requisito primeiro para a celebração do contrato de autonomia. Em nossa opinião, o projecto educativo, mais do que o regulamento interno, é estratégico para a melhoria da escola e revelador das ambições dos órgãos de administração e gestão das escolas.

O Projecto Educativo da escola A tem o seguinte índice:

- “1. Introdução;
2. Caracterização sumária da escola;
3. Princípios educativos;
4. Áreas de actuação;
5. Metas educacionais e objectivos gerais;
6. Objectivos específicos prioritários;
7. Estratégias seleccionadas;
8. Avaliação do projecto e dos planos anuais;
9. Considerações finais.” (Projecto Educativo)

O projecto educativo assenta os seus princípios na meta estruturante de “EDUCAR PARA A CIDADANIA”, implicando o seguinte conjunto de intenções educativas:

- “Educar para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade;
- Educar para uma aquisição/actualização de conhecimentos articulados, consciente da relatividade do conhecimento;
- Educar para a visão global;
- Educar para os direitos do Homem;
- Educar para a solidariedade, a cooperação e a paz;
- Educar para o respeito pelas diferenças;
- Educar para a “Qualidade de Vida” promovendo a educação ecológica, educação para a defesa do património cultural, educação para a saúde, educação do consumidor, educação cultural, nomeadamente a educação para e pela Arte;
- Educar para a mudança.” (op. cit.: 7,8)

Com estes princípios procura-se contribuir para a:

“formação integral do aluno que se pretende cidadão activo, crítico mas construtivo, participante de um mundo em mudança acelerada, para cujo rumo deverá estar preparado para contribuir, quer no plano dos conhecimentos, quer no plano do relacionamento com os outros quer, ainda, no plano da reflexão sobre os valores que orientarão as decisões concretas de que está implícita ou explicitamente corresponsável.” (op. cit.: 8)

As áreas de actuação para cumprimento dos princípios anteriormente referidos foram as áreas curriculares e não curriculares, com especial incidência na área escola, embrionária do trabalho de projecto transdisciplinar.

As metas educacionais e objectivos gerais que se pretendem alcançar com este projecto educativo são:

- “Educar para a cidadania;
- Promover a formação integral dos alunos;
- Fomentar o desejo de excelência em todos os elementos da escola” (op. cit.: 11);
- Efectivar a escolaridade obrigatória;
- Melhorar o desempenho dos alunos;
- Melhorar o clima de escola;
- Fomentar a participação dos encarregados de educação no processo educativo;
- Promover parcerias regionais, nacionais e internacionais.

Os objectivos específicos basearam-se em inquéritos realizados a pessoal docente e não docente e à associação de pais, com o intuito de identificar os aspectos negativos da escola e assim poderem ser melhorados ou eliminados.

As estratégias seleccionadas para cumprirem os objectivos enunciados incidem em actividades concretas que colmatem as lacunas sentidas, no equipamento tecnológico da escola e em acções de formação, junto do respectivo centro de formação, que promovam a formação contínua desejada.

Quanto à avaliação, não foram explicitadas quaisquer mecanismos ou modelos de avaliação do projecto, referindo-se somente que cabe à Assembleia de Escola, conforme o legislado, “encontrar as formas de organização e os instrumentos necessários, fornecendo ao Conselho Executivo o *feedback* oportuno e atempado nos momentos adequados” (*op. cit.*: 21).

5.1.2. ESCOLA B

A Escola B foi fundada em 1914 e funciona nas actuais instalações desde o ano lectivo de 1970/71, sendo a sua oferta curricular o 9.º ano de escolaridade e os cursos de ciências e tecnologias, ciências sócio-económicas, ciências sociais e humanas, artes visuais, os cursos tecnológicos de informática e electrotecnia e electrónica e os cursos profissionais de técnicos de cerâmica artística, manutenção industrial/electromecânica, gás, secretariado, instalações eléctricas, gestão de equipamentos informáticos, organização e preparação de obra e higiene e segurança para os 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário, num total de 737 alunos, 155 professores, 12 funcionários administrativos e 30 funcionários auxiliares de acção educativa.

Os serviços disponíveis na escola são os seguintes:

- Serviços de apoio escolar (SASE);
- Papelaria;
- Refeitório;
- Bar;
- Serviços de Psicologia e orientação;
- Reprografia;

- Biblioteca;
- Mediateca;
- Secretaria;
- Laboratório de Matemática;
- Clube de Ciências.

Os departamentos existentes na escola são os que se passam a enumerar:

- Matemática;
- Tecnologias;
- Física e Química;
- Artes Plásticas;
- Contabilidade e Administração;
- Economia e Geografia;
- Língua Francesa;
- Língua Portuguesa;
- Línguas Inglesa e Alemã;
- História, Filosofia e Educação Moral e Religião Católica;
- Ciências da Terra e da Vida;
- Educação Física e Desporto.

A escola tem uma Associação de Estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. A escola destaca-se pela participação em projectos europeus como o *e-ICE*³⁷ e o projecto Comenius.

5.1.2.1. PROJECTO EDUCATIVO

O projecto educativo da escola B engloba quatro pontos no seu índice:

1. O que fomos;
2. O que somos;
3. O que pretendemos ser

³⁷ Projecto desenvolvido no âmbito do programa Sócrates - Comenius¹, financiado pela U.E. com o objectivo de envolver os participantes com a utilização das novas tecnologias e de formas de aprendizagem inovadoras. Países participantes: França, Itália, Liechtenstein, Portugal.

- 3.1. Princípios orientadores
- 3.2. Objectivos
- 4. O que nos propomos fazer
 - 4.1. Estratégias e medidas
 - 4.2. Avaliação” (Projecto Educativo).

O ponto 1 referencia sumariamente a história da escola e o ponto dois foca os aspectos fracos e os aspectos fortes da escola. Assim, é preocupante a taxa de insucesso no 10.º ano e nos cursos tecnológicos, as condições de algumas instalações, espaços ou equipamentos ou sua inexistência e a parca participação dos alunos, pessoal não docente e encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão da escola, o que impede a sua corresponsabilização na tomada de decisões. Realçam-se positivamente as competências sociais dentro da escola e a imagem positiva junto da comunidade exógena à escola e a conservação do património.

O ponto três evidencia a ambição de manterem a diversidade de ofertas curriculares, equilibrando os cursos de continuidade de estudos e os cursos vocacionadas para o mundo do trabalho. Os princípios orientadores do projecto educativo em causa são o da promoção da qualidade do ensino e das condições de segurança, a valorização da participação conforme “os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afectividade” (*op. cit.*: 6). O desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico também está incluído nesses princípios que se completam com o reforço da cooperação na organização e promoção do envolvimento entre a escola e a comunidade local.

Como grande objectivo da escola está o proporcionar uma educação de qualidade a quem quer aprender, o que envolve a concretização dos princípios enumerados no parágrafo anterior, através de estratégias que envolvam a reflexão, a avaliação nas vertentes auto e hetero em todos os domínios da organização, metodologias adequadas ao sucesso educativo, parcerias, utilização das tecnologias, a colegialidade e o conforto pessoal e profissional de todos quanto pertencem à organização.

A preocupação com a aprendizagem individual está também presente nas estratégias de valorização dos recursos humanos, assim como a consciência da

importância da autarquia e do município na promoção da educação, cultura e estágios profissionais e da aprendizagem sistémica.

Quanto à avaliação é dito que “será um processo contínuo, globalizante e mobilizador de toda a Comunidade Escolar” (*op. cit.*: 11) mas não são referidos instrumentos ou indicadores dessa avaliação, sendo o conselho pedagógico o órgão responsabilizado por os definir e propor à aprovação da assembleia de escola, devidamente articulados com o plano de actividades da escola.

5.1.3. ESCOLA C

A Escola C remonta a sua origem à década de 60, funcionando como colégio interno. Após o 25 de Abril, o Governo adquiriu o edifício, após dois anos de negociações com a entidade proprietária e iniciaram-se obras de restauro, tendo sido nomeada uma comissão instaladora que preparou a abertura da escola com os 7.º e 8.º anos de escolaridade.

A oferta curricular da escola é composta por turmas dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade e no ensino secundário pela leccionação dos cursos científico-humanísticos, ciências e tecnologias, ciências humanas, ciências socioeconómicas, cursos tecnológicos de acção social, ordenamento do território e de marketing, nos 10.º, 11.º e 12.º anos, num total de 661 alunos, 70 professores, 9 funcionários administrativos e 30 funcionários auxiliares de acção educativa.

Os serviços disponíveis na escola são os seguintes:

- Serviços de apoio escolar (SASE);
- Papelaria;
- Refeitório;
- Bar;
- Serviços de orientação e psicologia;
- Reprografia;
- Biblioteca;
- Serviços administrativos.

Os departamentos existentes na escola são os que se passam a enumerar:

- Ciências Económico-Sociais;
- Educação Física e Desporto;
- Física e Química;
- Inglês e Alemão;
- Ciências Naturais;
- Educação Tecnológica;
- Geografia;
- Línguas Românicas e Novi-Latinas;
- Desenho;
- Filosofia;
- História;
- Matemática.

A escola tem uma Associação de Estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

A nível de clubes, há a destacar um clube de ciências e um grupo de teatro.

5.1.3.1. PROJECTO EDUCATIVO

O projecto educativo da Escola C é constituído por quatro pontos: introdução, princípios orientadores, objectivos e disposições finais.

Na introdução faz-se referência ao papel estratégico e dinâmico do projecto educativo na concretização dos princípios da autonomia e na implementação de uma “cultura de rigor, exigência e respeito pelas diferenças” que construa uma “identidade própria” (Projecto Educativo).

Os princípios orientadores do projecto abarcam a dimensão da cidadania que é necessário desenvolver nos alunos e em todos os intervenientes no processo educativo, respeitando a diversidade cultural, o primado do pedagógico em toda a actividade educativa, o melhoramento das competências sociais, o domínio da língua e cultura portuguesas, o incentivo do gosto pela ciência e tecnologias e a promoção da autonomia da escola.

Os objectivos a atingir são quatro, apresentando-se para cada um as estratégias de desenvolvimento adequadas à concretização dos seguintes objectivos:

- “A. Melhorar as condições do processo Ensino/Aprendizagem e criar condições para a redução do insucesso escolar;
B. Promover a formação integral dos alunos;
C. Valorizar os recursos humanos e materiais;
D. Promover o envolvimento de todos os elementos da Comunidade Educativa.”
(*op. cit.*: 3)

As disposições finais referem a entrada em vigor do documento, a sua reapreciação ordinária e extraordinária, que acontecerá não em datas determinadas, mas sempre que a Assembleia de Escola assim o entenda.

5.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS E SUA INTERPRETAÇÃO

Quanto ao tema A – *O Perfil do Gestor Escolar* – foi criada a categoria I – Caracterização do Perfil de Gestor/Líder, dividida em 5 subcategorias, respeitantes a 1) motivação, 2) gestor escolar profissional/professor que exerce funções de gestor, 3) gestor/líder, 4) modelo de governação, 5) relacionamento com o pessoal docente e não docente.

No que respeita a motivação que levou os três entrevistados à presidência do órgão de gestão da sua escola, pode dizer-se que foi sempre de natureza exterior à sua própria vontade ou determinação pessoal em candidatar-se ao cargo por considerar que correspondia a um perfil adequado ao cargo. As razões apontadas vão desde convites a nomeações, passando por um acaso de acompanhamento da função do presidente do conselho directivo, no âmbito do estágio profissional em exercício.

Com excepção de um entrevistado, a permanência no cargo justifica-se pelo entusiasmo e interesse que a função suscitou nos entrevistados. O facto de o desempenho de tal função alargar os horizontes intelectuais e profissionais foi determinante em um dos entrevistados. Na entrevista 2, destaca-se a ênfase colocada na dinâmica de escola criada para ultrapassar estigmas menos positivos associados à escola, sobressaindo também o facto de não haver sintonia entre o término dos mandados e a conclusão dos projectos iniciados, ou seja, o entrevistado sentia que ainda havia algo que podia ser alcançado por aquela equipa directiva e posteriormente executiva, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. O mesmo entrevistado revela

que o que sempre pretendeu foi “fazer o melhor para a escola” (E2, 2006: 3) primando o “bom senso” (*ibidem*).

É a entrevista 1 que revela mais distanciamento emocional em relação ao desempenho do cargo, sendo referido que foi a necessidade de melhorar a escola a nível disciplinar que justificou a sua permanência no cargo, ecoando sugestões para permanecer em funções directivas e posteriormente executivas.

Não é assim de estranhar que para o entrevistado 1, o exercício da função de presidente do órgão de gestão seja uma passagem, ainda que “prolongada” (E1, 2006: 3) considerando-se um professor que exerce funções de gestor. Apesar da paixão que o cargo lhe suscita, o mesmo é referido pelo entrevistado 2 que privilegia o contacto com os alunos e salienta a sensibilidade de professor que tem, sentindo-se “muito perto dos alunos” (E2, 2006: 3). O entrevistado ressalva ainda a preferência de ser um professor do quadro da escola a exercer tal função, repugnando a profissionalização do cargo dissociada da vertente pedagógica que caracteriza a docência.

Sem anuir qualquer pretensiosismo, o entrevistado 3 assume a sua condição vivencial de gestor profissional³⁸, confessando que professor já o não é, devido ao afastamento da sala de aula como professor, provocado pela “opção que até ao momento” lhe “foi permitido ter” (E3, 2006: 3), ressaltando, contudo, a sua sensibilidade pedagógica no desempenho do cargo.

Um dos aspectos referidos na caracterização do perfil de gestor/líder foi o papel da razão e o papel da emoção na actuação quotidiana dos presidentes entrevistados, sendo o seu resultado contrário ao defendido por António Damásio que alerta para o papel das emoções nas tomadas de decisão conformes à moral. Assim, todos os entrevistados privilegiaram a abordagem cognitiva à abordagem emocional, como se pode verificar no quadro 7, sendo impressionante a ausência de emoção no caso da entrevista 3. Começa assim a definir-se um perfil de gestor escolar mais próximo da gestão do que da liderança.

³⁸ A opção pelo adjetivo “vivencial” justifica-se pelo facto de, legalmente, a figura do gestor profissional não estar criada, contudo a referencia adequa-se ao enquadramento teórico da presente dissertação.

Quadro 7 – Abordagem Emocional ou Cognitiva dos Presidentes

Entrevistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	AC	AE								
1	1		4		6		7		9	
2	1		3		6		8		9	
3	1		3		5		7		9	

Contudo, é de referir que, teoricamente, os entrevistados entrelaçam as duas posições quando são confrontados com a descrição do seu próprio perfil como presidentes do conselho executivo. Perante a dicotomia de gestor e líder (quadro 5, p. 55), os entrevistados sentem dificuldades em se enquadrarem em algum dos pares de características, utilizando frequentemente o advérbio de frequência *às vezes*, ou seja, pode existir a predominância de uma das características, o que não impede de haver rasgos de características assumidas pela vertente quer de gestor quer de líder.

O entrevistado 1 não sentiu dificuldade em admitir que administra, centra-se nos sistemas, aceita o *status quo*, faz as coisas correctamente e opera dentro da cultura. Admite inspirar “alguma” (E1, 2006: 4) confiança, perguntando o quê e o porquê e consequentemente obedecendo quando deve ainda que pense, daí assumir que aprende porque está desperto para o horizonte, apesar de ser “complicado” (*ibidem*) ter uma visão de longo alcance.

Pode dizer-se que o facto de o entrevistado aprender em vez de receber formação mas aceitar “o que está estabelecido, até porque em termos de conselho executivo, é muito difícil desafiar o *status quo*” (*ibidem*) é revelador da individualidade e não aplicabilidade organizacional dessa mesma aprendizagem, o que implica na percepção da organização como um todo que vive de pessoas alinhadas estrategicamente.

Quanto ao entrevistado 2, pode ser induzida uma vontade de liderar para além da administração que caracteriza o trabalho de gestão de uma escola que vive ainda à sombra da exclusividade ministerial. O entrevistado admite inovar, prevendo inclusivamente dissabores com entidades inspectoras do seu trabalho: “tenho inovado algumas coisas, tão inovadoras que se a inspecção cá vier, logo vejo” (E2, 2006: 4). O bom senso anteriormente referido por este entrevistado justifica o seu investimento em práticas de

inovação, o que o leva a afirmar que é “mais aqui para o lado do original do que propriamente uma cópia” (*ibidem*), desenvolvendo novas práticas e centrando-se nas pessoas em vez de se centrar nos sistemas, o que induz a inspirar confiança. A este propósito, o entrevistado contou um episódio de solidariedade demonstrado por toda a escola, repetindo por três vezes que: “devo inspirar alguma confiança” (*ibidem*).

Quanto ao alcance da visão, o entrevistado assumiu possuir a de curto alcance perante a situação vivida no estado presente da educação mas, em termos estratégicos de escola, a sua visão é de longo alcance, facto que reforça a ideia de que quando termina um mandato ainda há objectivos por concretizar, logo há que candidatar-se a outro mandato, perfilhando-se assim características de líder, na medida em que “a pessoa tem que pensar mais longe do que está só no dia a dia” (*ibidem*), não podendo fazer nada sem perceber, daí perguntar o quê e porquê. Esta atitude é ainda mais justificada na actualidade, em que quase só existem orientações, permitindo, portanto, que se faça “muita coisa por conta própria” (*ibidem*). Não obstante, o entrevistado confessa ter de “engolir uns sapos” (*ibidem*), ocasionalmente, quando pergunta como e quando.

Como a escola presidida pelo entrevistado em questão pertence a uma rede de escolas que partilham experiências e mantém uma aprendizagem sistémica, o aproveitar de boas práticas é constatável na organização que adapta à sua realidade conhecimentos emprestados por outras escolas.

Perante o exposto, o entrevistado admite criar cultura, mais não seja pelo facto de ser dos mais antigos na escola, em termos de serviço, e sem falsas modéstias, admite que “já há um pouco de mim também aqui, é evidente que eu acho assim, modéstia à parte, mas não sei se bom se mau, mas é verdade que há uma cultura que tem sido criada ao longo destes anos todos que eu aqui estou” (*ibidem*).

O discurso do entrevistado 3 é mais ambíguo, porque ziguezagueia entre as características de gestor e de líder. Assim, administra, “o que não quer dizer que não haja questões que são, vamos lá ver, podem ser também questões de atrevimento” (E3, 2006: 4), porque procura novos processos, admitindo, contudo, que isso não significa que inove.

Não dizendo centrado, afirma ter “preocupação pelas pessoas” (*ibidem*), posição inerente ao próprio desempenho do cargo, exercendo mais controlo do que inspirar confiança. Facto que pode ser justificado pela aceitação obrigatória do *status quo*, ainda que demonstrando uma postura crítica.

Porque evita o trabalho reactivo, o entrevistado diz que a sua visão não é de curto alcance, ainda que o seja na administração da escola. Diz também que obedece quando deve, mas pensa. Afirma fazer as coisas correctamente ainda que tente fazer as coisas certas, o que pode ser revelador de uma fragilidade do momento corroborada pelo facto de o entrevistado admitir ter criado uma cultura, ou seja, contribuiu para o estabelecimento do *status quo*, que agora aceita mantendo uma postura crítica.

A nível do discurso, o entrevistado revela-se conhecedor da realidade subjacente ao desempenho do cargo de presidente do órgão executivo da organização escola que necessita de “aliar os papéis de gestor, enquanto administrador e líder, enquanto a pessoa que quer criar qualquer coisa” (*op. cit.*: 5), e por isso crítica construtivamente, demarcando-se, veementemente através do uso do advérbio de frequência *nunca*, de uma “postura de obediência cega” (*ibidem*).

No que concerne o modelo de governação mais utilizado pelos entrevistados, o quadro 8 apresenta os valores atribuídos a cada uma das hipóteses, sendo dominantes os modelos de governação democrático e cultural e completamente recusados os modelos de governação anárquica e empresarial. Os modelos de governação burocrática e política são medianamente admitidos.

Quadro 8 – Modelo de Governação

Modelo de Governação	E1	E2	E3
Democrática	4	4	4
Cultural	3	4	5
Anárquica	1	1	1
Empresarial	1	1	2
Burocrática	2	3	3
Política	2	1	4

Como justificação do modelo de governação mais utilizado, sendo no caso do entrevistado 1 o modelo democrático, foi apontado o facto de acatar as decisões tomadas em conselho pedagógico, mesmo quando essas vão contra a sua proposta. Também procura deixar ao critério dos grupos ou departamentos decisões sobre anos a leccionar, por exemplo, intervindo somente quando as solicitações dos grupos ou departamentos não são possíveis de todo. Apesar de cumprir sempre a legislação, o entrevistado 1 justificou ainda a sua governação democrática com o facto de gostar “às vezes de ouvir as pessoas e tentar que as coisas se conciliem todas” (E1, 2006: 5).

O entrevistado 2 justificou o seu modelo de governação democrático também com o facto de “tudo o que é política de fundo da escola é não só do conselho executivo, mas também de todos os órgãos de apoio e não só, (...) há situações em que nós chamamos as pessoas para as ouvirmos, para falarem” (E2, 2006: 6). Quanto ao cultural, o entrevistado entendeu-o no sentido de formação pessoal e científica das pessoas, dizendo que existe a preocupação de melhorar os alunos, atendendo às exigências do mercado de trabalho da zona. O sentido da metáfora cultural anteriormente referenciado à escola não foi neste caso o entendimento do significado do modelo, revelando a preocupação que realmente existe para com a razão de ser das escolas: os alunos e não os professores.

No caso do entrevistado 3, o cultural também foi entendido como cultura organizacional, no sentido em que existe a necessidade de criar quer um clima quer uma cultura que sustentem a perseguição de objectivos motivadores, ou seja, a escola, no seu sentido geral, “é o local de instrução e cultura” (E3, 2006: 5) sendo preciso manter “viva esta chama” (*ibidem*) através de uma cultura de escola colectiva e organizacional.

No que diz respeito ao relacionamento dos presidentes com o respectivo pessoal docente e pessoal não docente, o entrevistado 1 salientou o facto de ser mais rígido com o pessoal não docente devido a razões que se prendem com a idade e o estado de saúde debilitado dos funcionários que exige maior controlo e menos democraticidade para evitar aproveitamentos indevidos e menos profissionais. Em relação ao pessoal docente, o entrevistado admitiu só ter chamado a atenção de um ou outro professor, que por acaso já não pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola, acrescentando que considera que o corpo docente da escola é, globalmente, bom “em termos de formação e assiduidade” (E1, 2006: 6). O entrevistado assume a sua condição de professor para

justificar o seu relacionamento cordial com os docentes, dizendo que “com o pessoal docente... eu penso que tenho tido sempre esta postura, tento falar com todas as pessoas, porque entendo que sou professor e porque gosto de ouvir sempre opiniões” (*ibidem*), facto que corrobora as conclusões apontadas à gestão das escolas portuguesas por Ventura e devidamente explicitadas na página 104 da presente dissertação.

O entrevistado 2 agradece à sorte a oportunidade de trabalhar com “colaboradores maduros, pessoas com muita experiência em cargos que são fundamentais” (E2, 2006: 7), evidenciando a importância da gestão intermédia e dos líderes que é necessário distribuir por todas as estruturas de apoio à gestão executiva da escola. Apesar da elegibilidade de alguns dos cargos, o entrevistado admitiu exercer a sua influência junto das pessoas para elegerem a pessoa cujo perfil melhor se adequa ao cargo. No caso dos directores de turma, é o conselho executivo que os nomeia, sendo a sua selecção e nomeação criteriosa, porque “é evidente que o que se resolver na direcção de turma e no departamento não cai em cima do conselho executivo. É uma questão de experiência em termos do cargo que tenho” (*ibidem*). Em relação ao pessoal não docente, existe uma reunião no início do ano com todos e a partir daí, todos os assuntos são tratados com os respectivos chefes, pessoas da inteira confiança do entrevistado, pelo que a nível de pessoal não docente existe um certo distanciamento, reforçando assim a função desempenhada pelos respectivos chefes e promovendo uma delegação de poderes que convida a uma partilha da liderança que responsabiliza toda a comunidade educativa interna à escola.

Aproveitando a análise da figura que define o modelo situacional de Hersey e Blanchard (p. 34), o entrevistado 3 posicionou-se no S4, como actuação dominante, adiantando que inspira confiança, porque é sujeito a eleições e vence, o que justifica o seu pensamento de ter “um grau elevado de profissionalismo na relação com os outros, que ouço os outros” (E3, 2006: 6). Como já foi anteriormente sugerido, o entrevistado em questão apresenta uma dissonância entre a teoria e a prática, na medida em que completa a frase supra citada com a conjunção adversativa *mas*, contrariando a ideia anteriormente veiculada. Assim, o entrevistado ouve os outros “mas quem decide sou eu” (*ibidem*), ou seja, responsabiliza os outros e assim a sua decisão é mais madura: “corre-se menos o risco da imaturidade” (*ibidem*) deixando transparecer as ideias de controlo e autoridade inerentes ao cargo desempenhado.

Passando ao tema B – *Cultura de Escola*, criou-se uma categoria intitulada Caracterização da Cultura de Escola e uma subcategoria que especifica o tipo de cultura, para análise das questões de resposta aberta. O quadro 9 apresenta em escala de 1 a 5 a importância que é dada, nas respectivas escolas, aos valores enumerados e que constitui a questão introdutória à caracterização de cultura de escola, na medida em que a partilha de valores suporta a cultura organizacional.

Analisando o quadro 9, é-nos possível verificar que na escola do entrevistado 1 todos os valores são importantes com a atribuição do 4, sendo os valores da comunicação, excelência e aprendizagem menos importantes que os anteriores, tendo-lhe sido atribuído o 3. Quanto à escola do entrevistado 2, todos os valores são muito importantes, com a escolha do 5, à exceção da comunicação que é importante, recebendo 4. Na escola do entrevistado 3, os valores que alcançaram 5 foram os da responsabilidade, honestidade e conhecimento, e os valores menos importantes foram os da inovação e excelência, tendo sido atribuído 3 a cada um. Todos os restantes são importantes, ao nível do 4.

Quadro 9 – Valores Organizacionais

Valores	E1	E2	E3
Inovação	4	5	3
Comunicação	3	4	4
Responsabilidade	4	5	5
Honestidade	4	5	5
Excelência	3	5	3
Aprendizagem	3	5	4
Participação	4	5	4
Conhecimento	4	5	5
Cooperação	4	5	4
Motivação	4	5	4

Interpretando estes dados, é possível destacar a escola do entrevistado 2 como aquela onde os valores determinantes de uma organização verdadeiramente liderada são mais observáveis, havendo nas outras duas uma vontade de caminhar nesse sentido, ainda com fragilidades nas vertentes da comunicação, aprendizagem e excelência na escola do entrevistado 1 e da inovação e também excelência na escola do entrevistado 3. Sendo

atribuído 3 ao valor da excelência, é perfeitamente justificável os níveis atribuídos à comunicação e aprendizagem numa escola e inovação na outra escola, porque se não se ambicionar pela excelência, não há urgência em investir e melhorar a comunicação da escola que promova a aprendizagem organizacional nem a implementação de processos inovadores que enalteçam a organização.

Procurando perceber a imagem que os entrevistados têm das pessoas que com eles trabalham, foi-lhes solicitado que caracterizassem as pessoas que partilham a cultura da respectiva escola, através da sugestão percentual da quantidade de pessoas que revelam os comportamentos explicitados no quadro 10.

A atribuição de 70% à quantidade de pessoas que pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável é muito significativo na escola presidida pelo entrevistado 1, estando implícita uma possibilidade de autonomia profissional, que não sabemos como é utilizada, ou seja, já constatámos que a comunicação, a aprendizagem e a excelência não são valores tidos como muito importantes, o que pode equivaler a um trabalho individual inglório a nível da organização. As percentagens distribuídas pelos outros três tipos de pessoas também não abonam a nível da organização, uma vez que 15% demonstra passividade e alienação igualando os que têm iniciativa mas não são inovadores em conjunto com os que pensam pela cabeça dos outros, com 10% e 5%, respectivamente.

Sendo o entrevistado 1 apologista do cumprimento da lei e um aprendente individual, dificilmente a aprendizagem organizacional será promovida, podendo a inovação ficar comprometida, se a maioria evidenciar um isolamento impeditivo da colegialidade produtora de conhecimento.

Quadro 10 – Caracterização dos Colaboradores

Sugestão em percentagens da quantidade de pessoas que:	E1	E2	E3
Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável;	70%	45%	20%
Têm iniciativa mas não são inovadores;	10%	45%	30%
Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe);	5%	5%	40%
Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum.	15%	5%	10%

Quanto à escola do entrevistado 2, a distribuição de 45% pelos dois primeiros comportamentos poderá facilitar a tarefa do seu presidente, na medida em que, segundo o entrevistado, os valores supra mencionados são muito importantes na cultura daquela escola, logo será mais fácil obter um alinhamento colectivo na consecução do objectivo de uma educação de qualidade, preconizado pelo projecto educativo desta escola.

A inovação parece ser um valor realmente difícil de inculcar na escola do entrevistado 3, como é observável pela sua distribuição das percentagens. Ao atribuir só 20% às pessoas que pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável, 30% às que têm iniciativa mas não são inovadoras e 40% às que pensam pela cabeça dos outros, reforça a ideia veiculada pela atribuição do nível 3 ao valor da inovação, explicitando, o entrevistado assume a sua autoridade quando afirma que ouve as pessoas para as responsabilizar na tomada de decisão mas quem decide, em última instância, é ele próprio, pelo que haverá uma tendência para procurar novos processos sem que isso signifique inovar (E3, 2006: 4).

Quanto à classificação e caracterização da cultura de cada escola, utilizando os tipos possíveis de cultura organizacional previamente definidos de clã, adaptativo, burocrático e de realização, o entrevistado 1 afirmou que a escola é sempre burocrática, “esse então é um aspecto que é sempre, sempre e não vale a pena, não fugimos, é sempre burocrático e cada vez mais, também é verdade, cada vez mais...” (E1, 2006: 9), para além de dever ser adaptativa e de realização. Quanto à escola por si presidida, o entrevistado teve dificuldade em classificar a escola entre adaptativa e de realização. Revelou o desejo de caminhar para a cultura de realização mas confessou ter dúvidas quanto à sua efectivação, porque “se formos analisar em pormenor, hoje ainda é mais burocrática que tudo o resto. Hoje e cada vez vai sendo mais. Se vier então o estatuto que aí vem, mais burocrático ainda fica” (*ibidem*).

O entrevistado 2 não teve dificuldade em declarar a cultura de realização como sendo a que melhor se adequa à escola por si presidida, ressalvando, no entanto, que “a cultura adaptativa em que a inovação está presente também é fundamental” (E2, 2006:8) e que o ambiente vivido naquela escola é tal forma harmonioso e familiar que a cultura de clã, não sendo o objectivo a alcançar, já existe para facilitar a partilha de valores de realização.

O entrevistado 3 assumiu que qualquer dos quatro tipos está presente na cultura da sua escola, porque todos contribuem para uma “capacidade de realização” (E3, 2006: 7) já que a “cultura tem esse objectivo: realizar” (*ibidem*). Salientou ainda que a burocracia faz parte de toda a cultura de organização, por isso também está presente na sua escola, acrescentando ainda que a sua escola é acima de tudo muito organizada. Por causa das reformas do sistema educativo, a escola tem que obrigatoriamente ser adaptativa e as relações interpessoais que se estabelecem justificam a valência de clã de qualquer cultura de escola. A conjugação dos aspectos anteriormente referidos contribui para a cultura de realização, que deve ser sobretudo uma “questão estrutural” (*ibidem*) e é por isso que na sua escola se procurou instalar uma cultura de avaliação que permitisse inventariar os pontos fortes e os pontos fracos da organização, de modo a “adaptar novos processos ou a criar novos processos” (*op. cit.*: 8) que possibilitem definir onde se deve “caminhar menos e onde é que temos que caminhar mais” (*ibidem*). Na perspectiva do entrevistado 3, “tendo em vista uma cultura de realização, a avaliação digamos que é um passo fundamental, que tem que naturalmente procurar novos processos. Tem que se institucionalizar internamente” (*ibidem*).

Para estudar o tema C – *Inteligência Emocional* – criou-se uma categoria – Gestão das emoções na organização, subdividida em 1) gestão e 2) controlo das emoções, tendo sido esta questão de resposta aberta antecedida de uma questão de escala sobre a importância dada pelos entrevistados às competências subjacentes à inteligência emocional e cujo resultado se apresenta no quadro 11.

Ao atribuir 3 às competências de autoconsciência emocional, ser inspirador de confiança, orientação para o êxito, iniciativa, empatia, consciência organizacional, desenvolver os outros, comunicação e catalisador de mudança e 4 às restantes, o entrevistado 1 desloca-se mais para um perfil de gestor do que de líder, reiterando as convicções veiculadas nos temas e questões anteriores: cumpre as suas funções de presidente do conselho executivo dentro das competências que são legisladas e devidamente discriminadas, centrando mais nos sistemas do que nas pessoas. Confirma a sua posição de professor que exerce funções executivas, privilegiando a administração quotidiana da escola, com ênfase na burocracia, deixando a comunidade educativa pensar e actuar autonomamente, o que poderá ter implicações na aprendizagem organizacional

daquela escola, onde a excelência, comunicação e aprendizagem são medianamente valorizadas.

Quadro 11 – Competências subjacentes à inteligência emocional

Competências subjacentes à inteligência emocional	E1	E2	E3
Autoconsciência emocional	3	4	3
Auto-avaliação rigorosa	4	5	4
Autoconfiança	4	5	4
Autocontrolo	4	5	4
Ser inspirador de confiança	3	5	5
Autoconhecimento	4	5	4
Adaptabilidade	4	5	3
Orientação para o êxito	3	5	4
Iniciativa	3	5	4
Empatia	3	4	4
Consciência organizacional	3	5	5
Orientação para o serviço	4	5	5
Liderança visionária	3	5	4
Influência	4	5	4
Desenvolver os outros	3	5	4
Comunicação	3	5	4
Catalisador de mudança	3	5	5
Gestão de conflitos	4	5	4
Criar laços	4	5	4
Espírito de equipa e cooperação	4	5	4

Da análise transversal das respostas do entrevistado 2, resulta um visionamento de um perfil de líder que, ao atribuir 4 às competências de autoconsciência emocional e empatia e 5 a todas as outras, revela uma consciência da importância da sua função enquanto mobilizador de toda uma vontade colectiva de proporcionar um crescimento pessoal, profissional e académico na comunidade por si presidida.

Quanto ao entrevistado 3, que atribuiu 3 à autoconsciência emocional e à adaptabilidade, 5 a ser inspirador de confiança, à consciência organizacional, à orientação para o serviço e a catalisador de mudança e 4 às restantes, pode dizer-se que caminha para um perfil de líder. Analisando as suas respostas até agora, resulta um perfil híbrido de gestor e líder, na medida em que a sua visão é de longo alcance mas ainda se encontra em fase de preparação de uma aprendizagem organizacional que permita concretizar uma cultura de realização. Da distribuição percentual que o entrevistado fez da quantidade de pessoas que pensam pela cabeça dos outros mais os que têm iniciativa mas não são inovadores, infere-se na possibilidade de o entrevistado não potenciar a liderança distribuída, querendo tudo controlar para manter a escola organizada, mesmo que isso custe a sua inovação. Atrevendo uma análise mais profunda, é possível perceber que não existe da parte do entrevistado uma vontade de partilhar o poder de decidir, daí assumir uma posição crítica quanto ao *status quo* sem o desafiar.

A gestão das emoções é feita por todos os entrevistados que tecem esforços para não revelarem emoções e no quotidiano, o entrevistado 1 procura gerir sempre em função dos professores, ou seja, perante situações de conflito, tenta gerir as emoções dos outros em benefício dos professores, “não esquecendo o papel dos alunos, são cá fundamentais” (E1, 2006: 10). O entrevistado confessou ainda que controla as emoções ao máximo e que durante todos os anos da sua gestão só uma vez deixou “sobressair algumas emoções” (*ibidem*).

O entrevistado 2 assume que a “emoção não intervém em termos de decisões ainda que tenha a consciência que a emoção faz parte da vida” (E2, 2006: 9). A sua postura é a de ouvir o que as pessoas têm para dizer, pensar sobre o que foi dito, conferenciar com os colegas que partilham a gestão executiva consigo e só depois decidir. Os anos de experiência permitem-lhe manter a calma e evitar reacções intempestivas.

O entrevistado 3 controla as emoções dentro do possível e gere as suas emoções e as dos outros em função da organização e “dos destinatários da organização” (E3, 2006: 9), ou seja, os alunos, principalmente numa fase em que a motivação dos professores está abalada, originado conflitos internos que é preciso gerir em função “da importância que o aluno para o professor tem” (*ibidem*). O autocontrolo é fundamental, mas a experiência faculta uma serenidade que permite sobrepor a razão à emoção.

O tema da inteligência emocional confirmou a superioridade da razão em relação à emoção, declarada na caracterização do perfil de gestor/líder. Perante as descobertas recentes do papel das emoções na moralidade das decisões, seria interessante confrontar agora os três entrevistados. Reiteramos a nossa convicção que a escola vive em crise devido ao aniquilamento que se faz das emoções, sendo esse um tema interessante para um possível estudo posterior a este: como desenvolver a liderança emocional nas escolas.

O tema D – *Inovação Organizacional* – foi categorizado sob o mesmo título do tema e subcategorizado em 1) processos de inovação, 2) reacção (resistência/adesão), 3) consequências do processo de inovação e 4) processos de inovação a implementar no futuro.

Todos os entrevistados afirmaram terem fomentado a inovação na respectiva escola e o entrevistado 1 especificou que na sua escola a “inovação foi a aposta e continua a ser, foi a aposta nas novas tecnologias” (E1, 2006: 10). Contudo, é de assinalar que a nível de alunos de informática não se vê resultados positivos, na medida em que o curso tecnológico de informática não abriu no 10.º ano, no presente ano lectivo, por falta de alunos inscritos. A informatização dos serviços administrativos possibilita a consulta mais rápida e eficiente de tudo o que diz respeito a processos de alunos, professores, funcionários, entre outros serviços de secretaria.

Quanto à reacção, pode dizer-se que foi de grande resistência no início do processo de implementação das tecnologias, no entanto, as dificuldades foram ultrapassadas quando as pessoas compreenderam as vantagens associadas à informatização do trabalho. Até a digitação dos sumários é elogiada, apesar das duas ou três vozes que fazem da resistência e da crítica destrutiva uma militância cega. O entrevistado realça, contudo, o papel importante que a tecnologia desempenha na vida quotidiana daquela organização.

As consequências da implementação da inovação tecnológica naquela escola ainda não podem ser adjectivadas de positivas ou negativas, segundo o entrevistado 1, que necessita de mais um ou dois anos para avaliar essas consequências. No entanto, a sua postura de gestor sobressai quando afirma que o processo tem “custos para a escola e o grupo de informática está cheio de trabalho, para além das horas lectivas” (*op. cit.*: 11), principalmente porque “é tudo pago pela escola” (*op. cit.*: 12).

No futuro, está prevista a continuação do processo de informatização da escola, sem que tenha sido referido qualquer complementaridade desse processo como, por exemplo, a implementação de um sistema de informação, o que reforça a importância mediana que a comunicação tem naquela escola.

O entrevistado 2 também afirma que tem fomentado a inovação na escola por si presidida, destacando todo o trabalho que tem sido desenvolvido a nível da comunicação: “manter as pessoas informadas ao nível do que se passa” (E2, 2006: 10), desde a legislação até ao que se passa dentro da escola, passando pela formação e programação. Manter as pessoas informadas é a palavra de ordem naquela organização que, através das páginas departamentais, criação de correio electrónico para todos e a página da escola na Internet, procura promover o contacto rápido entre as pessoas, para que “a informação passe o mais rápido possível, isso é o número um” (*ibidem*). A informatização da rede administrativa tem sido também uma vertente da organização a beneficiar da inovação. O entrevistado referiu ainda uma inovação a nível pedagógico, ecoando a relação entre liderança e melhoria do aproveitamento escolar dos alunos defendida por Elmore (*op. cit.*), e que se prende com uma experiência de duodocência a nível de uma disciplina do ensino secundário.

As dificuldades iniciais foram ultrapassadas e a resistência inerente a todo o processo de inovação, porque muda as rotinas, deu lugar a uma adesão, tendo para essa mudança de atitude contribuído a equipa denominada Apoio às Tecnologias de Informação, que possibilita a aprendizagem a quem tem dificuldades em trabalhar com o computador e programas informáticos.

Sem qualquer renitência ou dúvida, o entrevistado caracterizou as consequências dessa inovação como positivas, apesar das dificuldades iniciais, porque “permitiu uma maior partilha de informação” (*op. cit.*: 11).

A curto prazo, o entrevistado 2 prevê implementar um processo de inovação relacionado com a biblioteca da escola, cujo património de títulos é muito rico e vasto, e precisa de um espaço adequado que desfaça a imagem de “armazém” (*op. cit.*: 12) que melhor retrata a biblioteca de hoje. Assim, o “próximo passo vai ser transformar todo

aquele parque oficial num parque de lazer para os alunos e onde estará incluída a biblioteca” (*ibidem*).

O entrevistado 3 admitiu ter fomentado a inovação na sua escola através da criação “de condições de natureza estrutural, estímulo se alguém me apresenta algo que me parece inovador e não perca o sentido dos objectivos que cometem a uma escola” (E3, 2006: 10). Para além da informatização dos serviços administrativos, o entrevistado enfatizou a melhoria do trabalho da sala de aula, “esse nobre espaço, do acto nobre de ensinar e aprender” (*ibidem*), mas não concretizou qualquer processo. Contudo, o entrevistado referiu ainda que, enquanto presidente do conselho executivo, procura criar as condições para o direito à inovação, para “inovar de acordo com a capacidade de realização que a aprendizagem e os ensino como processos diferenciados devem procurar” (*ibidem*).

Para descrever as reacções à implementação de inovação, o entrevistado referiu a título de exemplo a candidatura à Ciência Viva, acrescentando que é esse tipo de inovação que procura para a sua organização, “porque abrimos as portas” (*ibidem*), ao qual as pessoas aderiram e de um modo em geral existe adesão, ainda que a nível dos serviços administrativos haja muita dificuldade em alterar as rotinas, mas perante os primeiros sinais de resistência tem que se explicitar os motivos de tal mudança, que quando compreendidos limitam a temporização dessa primeira reacção de resistência.

As consequências são sempre positivas, na medida em que se aprende com o exercício de uma função e se melhoram os processos.

O processo de inovação que o entrevistado 3 prevê implementar é o melhoramento dos “instrumentos de gestão, em vários aspectos, designadamente, na questão da planificação a longo prazo, da obtenção de resultados escolares através, designadamente, do estabelecimento de metas que cada departamento apresentará” (*op. cit.*: 12), isto é, na elaboração de um projecto do plano estratégico da escola, “que tenha uma vigência de seis anos com uma avaliação a três” (*ibidem*). O entrevistado confessa o seu repúdio pelo projecto educativo, “que já nem posso ouvir falar disso” (*ibidem*), no entanto, quando devida e participativamente elaborado e cumprido cumpre os objectivos que o entrevistado ambiciona para a escola que preside: “uma escola que nos seus momentos de planificação

tivesse ela própria objectivos a cumprir, que tem a ver sobretudo com a qualidade dos resultados, sólidos e académicos” (*ibidem*).

O tema E abordou a *Aprendizagem Organizacional*, sendo também essa a categoria subdividida em 1) processo de aprendizagem e 2) papel do presidente do conselho executivo no processo de aprendizagem.

O entrevistado 1, mais uma vez, não conseguiu transferir o processo de aprendizagem do nível individual para o organizacional, ainda que tenha considerado a escola que preside uma organização em aprendizagem. Reforçou o conhecimento científico dos professores e salientou o facto de a escola fomentar o desenvolvimento, mais pedagógico do que organizacional, através da criação de espaços, tal como a biblioteca, e a criação de salas de informática disponíveis para os professores de todas as áreas poderem utilizar pedagogicamente. No entanto, ainda não há resultados que indiquem que os espaços criados estão a ser convenientemente utilizados.

O entrevistado não destacou o seu papel na implementação do processo de aprendizagem ou desaprendizagem organizacional, salientando o trabalho desenvolvido pelo conselho executivo adjuvado por dois ou três colegas.

O entrevistado 2 descreveu a implementação do processo de aprendizagem na sua escola que inclui “desde reuniões até ao contacto entre instituições, escolas e outras organizações” (E2, 2006: 12) estando a escola sempre aberta em relação ao meio onde se insere, com destaque para câmaras, e parcerias no país e no estrangeiro, integrando quatro ou cinco projectos europeus.

Em relação ao seu papel na implementação de um processo de aprendizagem ou desaprendizagem organizacional na escola que preside, o entrevistado 2 informou que as ideias não são exclusivamente suas, porque “há projectos que saem de contactos, de reuniões que eu tenho na minha qualidade de presidente” (*op. cit.*: 13), havendo também projectos que são apresentados por professores ou departamentos que possibilitam a aprendizagem colectiva e a criação de um conhecimento participado criativamente. O entrevistado confessou a sua responsabilidade na dinâmica de projectos, influenciando as

peçoas a participarem e a “empurrar, digamos, que as peçoas avancem nos projectos” (*ibidem*).

O entrevistado 3 teorizou sobre a importância da aprendizagem para a implementação de uma cultura de avaliação que metaforize o erro como “(...) cabeçadas passageiras, isto é, têm cura, não só têm cura como é possível aprender com elas, (...) se de facto pugnamos pela profissionalidade, então julgamos que temos que aprender” (E3, 2006: 13) para que os processos escolares melhorem.

Descrevendo o seu papel nesse processo de aprendizagem, o entrevistado 3 referiu a sua aprendizagem individual como fonte de uma aprendizagem organizacional, na medida em que a sua participação em colóquios, congressos, reuniões lhe permitem aprender e trazer ideias que melhorem a sua função e conseqüentemente a escola que gere, assumindo sempre uma “postura crítica e crítica sobre a” sua “própria peçoas” (*ibidem*). Mais do que uma formação académica na área da gestão, o entrevistado considera-se um autodidacta que procura o saber, estudando e experimentando. É a experimentação que nos fornece “algum traquejo” (*ibidem*) para encetar processos de aprendizagem e desaprendizagem, porque “esses de desaprendizagem é que permitem repriminar ou melhorar ou procurar, melhor dizendo, novos processos de aprendizagem, portanto, como uma dinâmica, uma dialéctica, é mesmo uma dialéctica” (*ibidem*). No entanto, não foram especificados mecanismos ou estratégias que transfiram a sua aprendizagem para a organização.

O tema E – *Autonomia*, categorizado em Autonomia foi subdividido em 1) Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115 e 2) Contratos de Autonomia.

Usando de sinceridade para responder ao ponto 1 do tema E, o entrevistado 1 afirmou categoricamente que nenhuma alteração foi introduzida na gestão da escola, porque “não há autonomia nenhuma na escola, nenhuma, nenhuma” (E1, 2006: 13), admitindo alguma autonomia nas funções dos professores que podem “não abordar esta matéria duma maneira, abordar doutra, mas o que é certo é que tem que cumprir” (*ibidem*) o programa. Contudo, ainda referiu uma margem de autonomia financeira advinda de alguns espaços “que podemos servir para alugar em prol da escola e tem sido aí que temos

investido” (*ibidem*) e cuja verba é autonomamente gerida pela escola. Para este entrevistado, o referido decreto é “um documento mais regulador” (*ibidem*).

Quanto ao ponto dois, referente aos contratos de autonomia, o entrevistado admite que “estão feitos com determinada finalidade, se calhar dotar as escolas com mais alguma capacidade mas também exigir mais responsabilidade às próprias escolas” (*ibidem*), confessando não ter ainda ao seu dispor informação suficiente que lhe possibilite ajuizar positiva ou negativamente. No entanto, reforça a ideia de que o contrato de autonomia equivale a “mais trabalho, mais responsabilidade, talvez mais verbas” (*op. cit.*: 14) apesar de poderem serem “proveitosos se não ligarem a componente verba – sucesso” (*ibidem*), na medida em que certas escolas que têm alunos provenientes de estratos sociais menos favoráveis poderão ver o seu sucesso comprometido. O entrevistado não respondeu se a celebração de contratos exigirá mais liderança do que gestão, dizendo somente que deverá ser sempre um professor, com formação na área, a gerir a escola, devido à questão pedagógica que tipifica a escola.

O entrevistado 2 apoiou o seu colega ao afirmar o seguinte:

“Não muita, quer dizer, o que é que a escola pode gerir sozinha? Nada. Nada. E mais ainda: o pouco que a escola podia gerir que era o orçamento de receitas próprias, por exemplo, dantes a escola geria, era seu e geria, neste momento, tem que ir para Lisboa e só depois é que mandam para a escola.” (E2, 2006: 13)

Ressalvou, no entanto, algumas melhorias que o decreto em questão introduziu como, por exemplo, a permissão para haver assessores de apoio à gestão, ainda que “em termos de escola em si poder decidir alguma coisa, as decisões nunca são nossas” (*ibidem*). O entrevistado anuiu à promoção da liderança com a celebração de contratos, uma vez que esse facto exige audácia e uma prática de liderança a nível de escola.

A escassez ou ausência de alterações significativas introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 foi reiterado pelo entrevistado 3 que o considera “um retrocesso em relação ao Decreto-Lei n.º 43/89” (E3, 2006: 16). Não obstante, a instituição dos Conselhos Municipais de Educação poderá ser positivo no domínio da autonomia. No que concerne o contrato de autonomia, o entrevistado adiantou não saber exactamente qual é o seu objectivo: se for a prestação de contas, é uma questão indispensável e de sempre, se

devidamente estruturada. Consequentemente, a liderança poderá suplantar a gestão ainda que não tenha sido explicitado como.

Da análise do ponto E – *Autonomia*, infere-se, de facto, a inoperância dos órgãos já que os três presidentes entrevistados não apontaram alterações à sua gestão com a introdução do referido decreto, nem perspectivam um aumento de autonomia com contratos, cuja celebração promoverá mais a liderança do que a gestão, na opinião de todos os entrevistados.

O tema G – *Considerações Finais* – categorizado pela Educação de Qualidade em Portugal constituiu o término da entrevista gentilmente cedida pelos três presidentes de conselhos executivos.

Para o entrevistado 1 é imprescindível uma cultura de responsabilização dos alunos, que os incite “a estudar mais, trabalhar mais, serem mais educados” (E1, 2006:14), apelando-se à exigência e ao esforço logo desde o ensino pré-escolar.

Segundo o entrevistado 2, a educação só mudará em Portugal no dia em que for considerada um investimento e não “uma pedra no sapato” (E2, 2006: 14) e os políticos se consciencializarem que são os jovens de hoje que os irão governar daqui a 20 anos.

Na senda do investimento, o entrevistado 3 discursou sobre a importância de um Projecto de Futuro para definirmos o que queremos e como o vamos alcançar, numa cultura de exigência e rigor que comece no primeiro ciclo e continue pela vida fora, com o objectivo de melhorar o grau de qualificação dos portugueses. A “valorização do papel do professor como um dos principais actores sociais e profissionais” (E3, 2006: 18) é muito importante assim como o combate à incivilidade manifestada em comportamentos reprováveis de pais e alunos que batem em professores, a título de exemplo. Também a gestão de topo e a gestão intermédia devem assumir um papel mais forte que ultrapassem a função de “mais ou menos funcionários” (*ibidem*) assente numa cultura de avaliação que veicule uma cultura de realização.

Interpretando as palavras dos presidentes entrevistados, podemos afirmar que, implícita ou explicitamente, o enquadramento teórico desta dissertação foi reiterado e

advogado pelas vozes da experiência que, assumindo na prática um papel de gestores, com maior incidência nos entrevistados 1 e 3, estão conscientes do papel decisivo da liderança que é mais audaciosamente abraçado pelo entrevistado 2.

5.3. INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA E TRIANGULAR DOS QUESTIONÁRIOS

Com o intuito de evitar repetições improdutivas, a análise dos questionários far-se-á conjuntamente das três escolas estudadas e separadamente de acordo com os três grupos de universos seleccionados: professores, funcionários administrativos e funcionários auxiliares de acção educativa, com o objectivo de validar as entrevistas dos respectivos presidentes, isto é, compreender até que ponto o perfil autodefinido por cada presidente é percebido por parte da comunidade educativa que preside.

O quadro 12 apresenta a totalidade dos universos e o total de questionários devolvidos e preenchidos em cada escola e por cada grupo, não se tendo chegado aos 30%, valor aceitável para um estudo qualitativo, no caso dos professores da escola B.

Quadro 12 – Total dos Universos

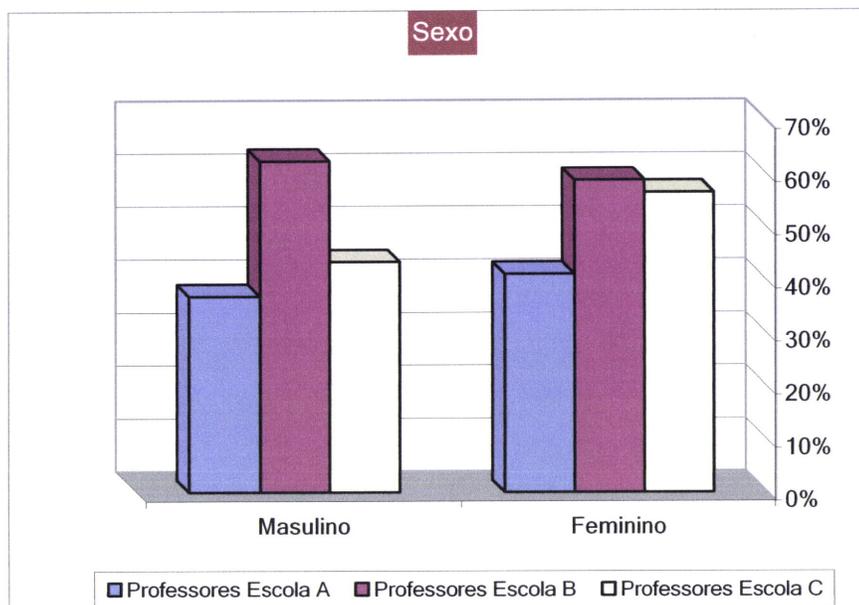
	Escola A		Escola B		Escola C	
	Total do universo	Total da amostra	Total do universo	Total da amostra	Total do universo	Total da amostra
Professores	70	24	155	34	70	23
Funcionários Administrativos	12	4	12	8	9	8
Funcionários Auxiliares de Acção Educativa	30	14	30	9	30	12

5.3.1. PROFESSORES

Quanto à caracterização individual e situação profissional dos professores que responderam ao questionário, conclui-se que na escola A responderam 15 professoras e 9

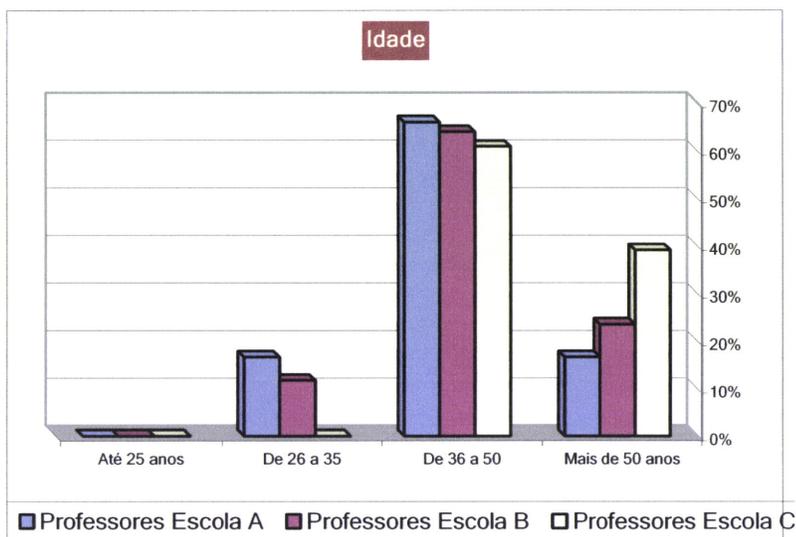
professores; na escola B, 20 professoras e 14 professores e na escola C, 13 professoras e dez professores, como ilustrado pelo **gráfico 1**.

Gráfico 1 – Distribuição por sexo



Quanto à idade, ilustrada no **gráfico 2**, a maioria dos respondentes nas três escolas inclui-se na faixa etária dos 36 aos 50 anos, com 66% na escola A, 64% na escola B e 61% na escola C, havendo ainda 17% quer entre os 26 aos 35 anos quer com mais de 50, na escola A. Na escola B, 12% dos respondentes pertencem à faixa etária entre os 26 e os 35 anos e 24% têm mais do que 50 anos. Na escola C, ninguém respondeu com a idade entre os 26 e os 35 anos e 39% tem mais do que 50 anos. Em nenhuma escola houve respondentes com a idade até aos 25 anos.

Gráfico 2 – Distribuição por idade



O gráfico 3 apresenta o grau acadêmico dos respondentes, sendo que na escola A, 84% dos professores têm licenciatura, 8% tem bacharelato, sendo o mesmo valor atribuído aos professores com mestrado. Na escola B, 73% dos professores têm licenciatura, 15% mestrado e 12% bacharelato. Na escola C, 74% dos professores são licenciados, havendo 13% de professores com bacharelato e mestrado, respectivamente. Nenhum professor respondente possui doutoramento ou apresenta outra situação em qualquer das três escolas estudadas.

No que aos anos de serviço no total diz respeito, o gráfico 4 possibilita-nos fazer a seguinte leitura: na escola A, 46% dos respondentes tem mais do que 20 anos de serviço, 37% tem de 11 a 20 anos, 13% de 4 a 10 anos e 4% até 3 anos. Na escola B, a maioria, 53%, tem de 11 a 20 anos, seguida de 38% com mais do que 20 anos e 9% de 4 a 10 anos de serviço. Na escola C, a maioria dos professores que respondeu ao questionário, 74%, tem mais do que 20 anos de serviço e 26% tem de 11 a 20 anos. Na escola B, ninguém tem até três anos de serviço, o mesmo acontecendo na escola C, onde também se regista 0% de professores que tenham de 4 a 10 anos de serviço.

Gráfico 3 – Grau acadêmico

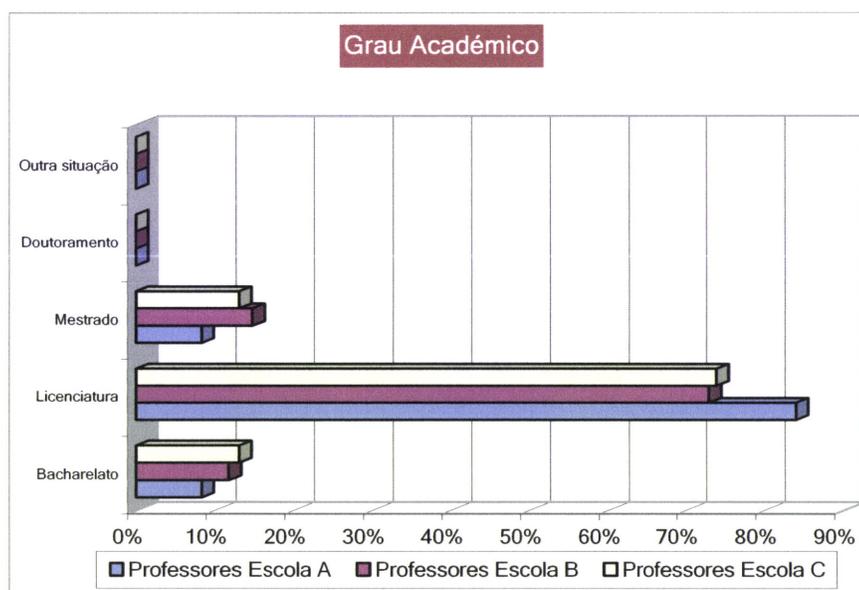
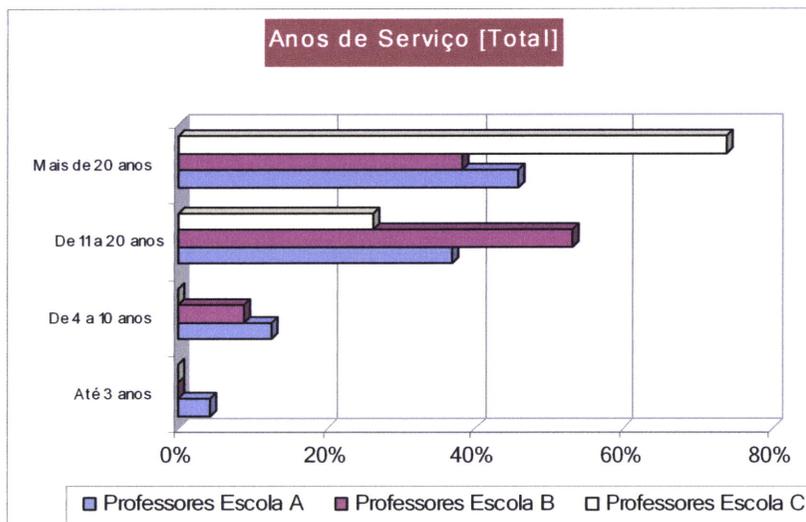
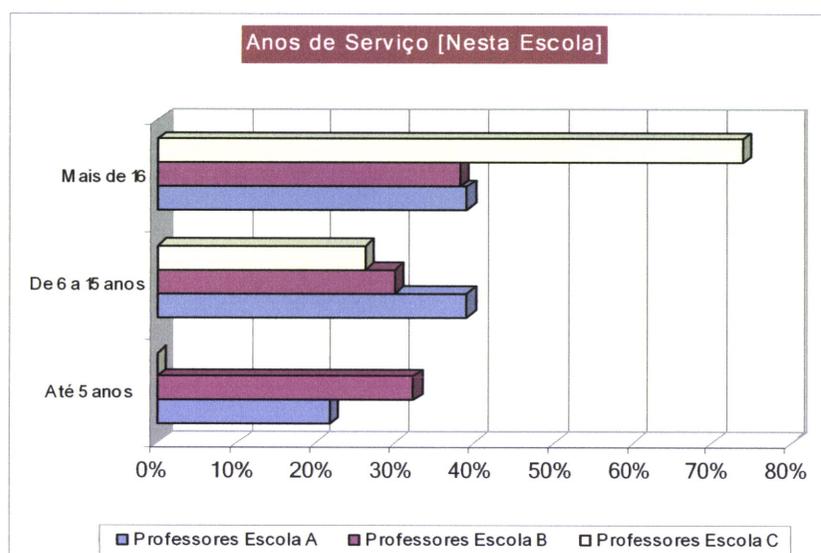


Gráfico 4 – Anos de serviço (total)



O gráfico 5 especifica o total de anos de serviço dos professores em cada uma das escolas, pelo que se conclui que a maioria está na respectiva escola há mais de 16 anos. Concretizando, na escola A, 39% dos professores exerce na escola há mais de 16 anos, sendo o valor igual para os que lá exercem de 6 a 15 anos. 22% está na escola A até 5 anos. Na escola B, 38% exerce na escola há mais de 16 anos, 32% até 5 anos e 30% de 6 a 15 anos. Na escola C, 74% dos professores exerce a sua profissão naquela escola há mais de 16 anos e 26% de 6 a 15 anos. Ninguém que lá esteja até 5 anos respondeu ao questionário, pelo que a maioria dos respondentes desta escola não conhece a escola e o seu presidente há pouco tempo, pelo contrário, estão lá desde os primeiros anos que o presidente tomou posse.

Gráfico 5 – Anos de serviço na respectiva escola



O retrato traçado até agora dos professores respondentes aponta para os valores apresentados pelo **gráfico 6** que refere a sua situação profissional, ou seja, na escola A, 79% são professores do quadro de nomeação definitiva, sendo 13% professores contratados, e 4% professores do quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva e provisória, respectivamente. Na escola B, 82% são professores do quadro de nomeação definitiva, 15% do quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva, não havendo nenhum da provisória e 3% são professores contratados. Na escola C, todos os respondentes, 100%, são professores do quadro de nomeação definitiva, facto que reforça o que foi dito sobre esta escola no parágrafo anterior.

Quanto à actividade docente nas respectivas escolas e ilustrada no **gráfico 7**, verifica-se que na escola A, 38% lecciona 3.º ciclo e secundário, 33% secundário e 29% 3.º ciclo. Na escola B, 79% lecciona secundário, 15% 3.º ciclo e secundário, 3% 3.º ciclo, secundário e outro e 3% lecciona secundário e outro. Na escola C, 50% lecciona 3.º ciclo e os outros 50% secundário, indicando haver nesta escola uma diferenciação clara entre professores que leccionam anos somente de um dos ensinos.

Gráfico 6 – Situação profissional

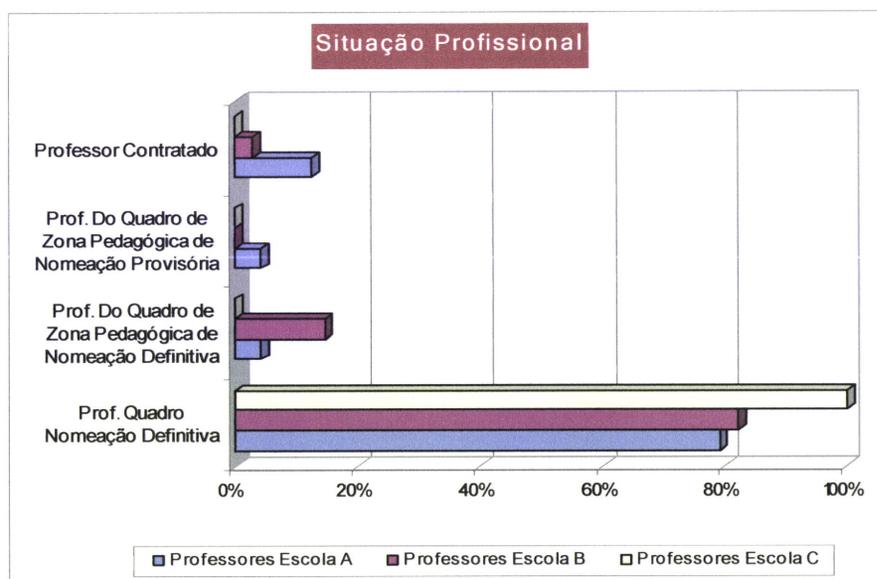
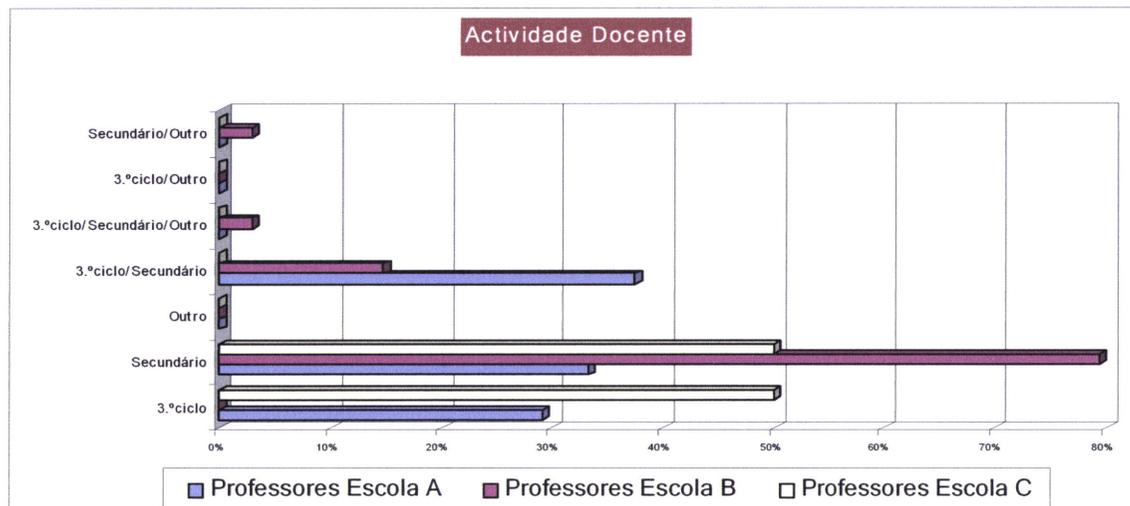
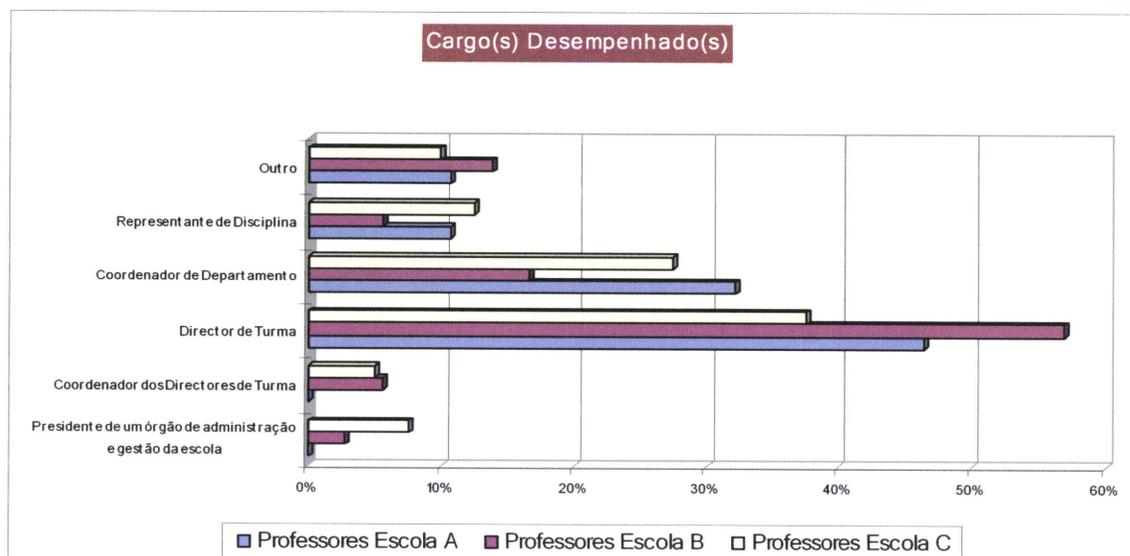


Gráfico 7 – Actividade docente na respectiva escola



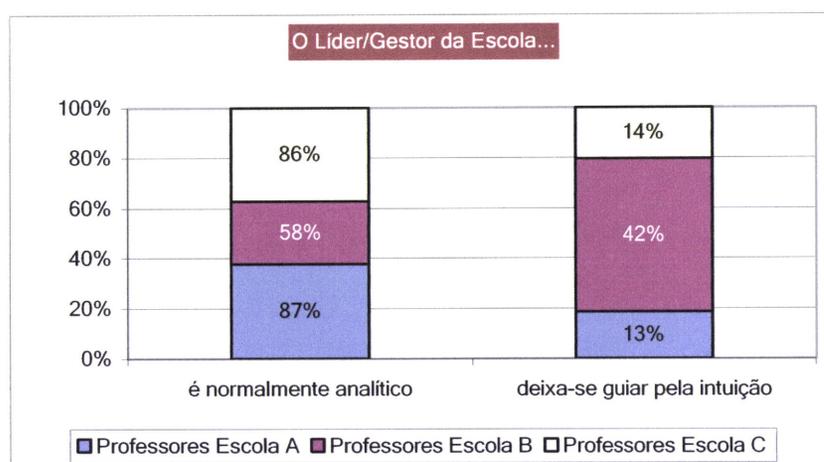
Respeitante aos cargos desempenhados nas respectivas escolas, o **gráfico 8** indica que na escola A, 46% dos respondentes já desempenhou ou desempenha o cargo de director de turma, 32% o de coordenador de departamento, 11% o de representante de disciplina e 11% outro cargo. Na escola B, 57% indicou o desempenho do cargo de director de turma, 17% o de coordenador de departamento, 14% outro, 6% o de representante de disciplina, 6% o de coordenador de directores de turma e 3% o de presidente de um órgão de administração e gestão da escola. Na escola C, 37,5% são ou foram directores de turma, 27,5% coordenadores de departamento, 12,5% representantes de disciplina, 10% outro, 7,5% o de presidente de um órgão de administração e gestão da escola e 5% o de coordenador dos directores de turma.

Gráfico 8 – Cargos desempenhados na respectiva escola

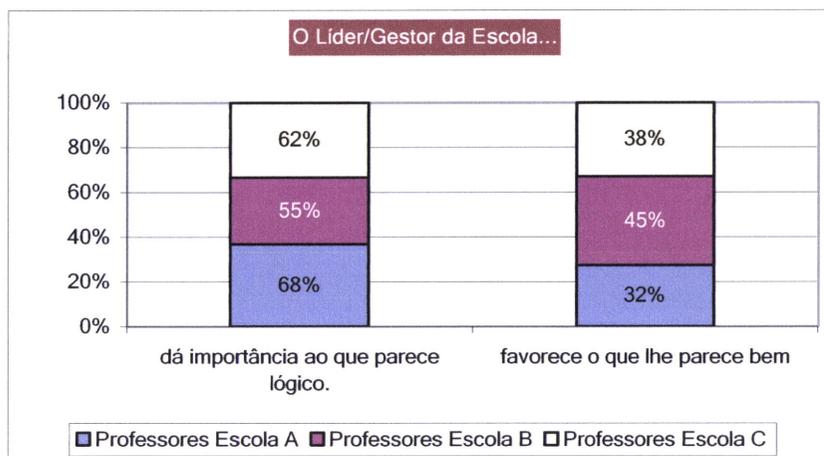


Quanto ao ponto três do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo* e com o objectivo de determinar se o presidente do conselho executivo das respectivas escolas privilegia a emoção ou a razão no seu quotidiano, o resultado das respostas válidas aponta para uma actuação racional da parte do presidente da escola A, na medida em que 87% considera que o presidente é normalmente analítico contra 13% que considera que o presidente se deixa guiar pela intuição. Em relação às mesmas questões, os respondentes da escola B não distanciam tanto as respostas, sendo que 58% considera que o presidente é normalmente analítico e 42% opina que o presidente se deixa guiar pela intuição. Na escola C, a maioria dos respondentes, mais propriamente 86% considera o presidente analítico e 14% pensa que se deixa guiar pela intuição. Estes dados são fornecidos pelo **gráfico 9**.

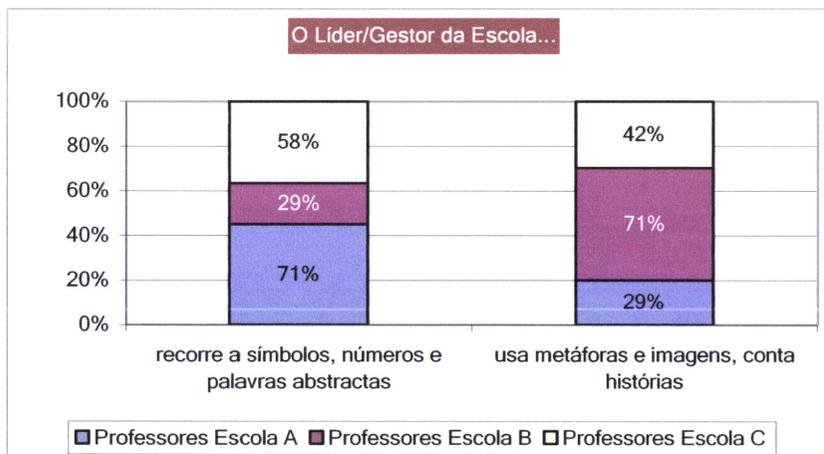
Gráfico 9 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo



Perante o seguinte par de afirmações: “dá importância ao que parece lógico” e “favorece o que lhe parece bem”, na escola A, 68% optou pela primeira e 32% pela segunda. Na escola B, 55% preferiu a primeira e 45% a segunda, estando estes valores mais uma vez próximos e na escola C, 62% escolheu a primeira hipótese e 38% a segunda, como se pode observar no **gráfico 10**.

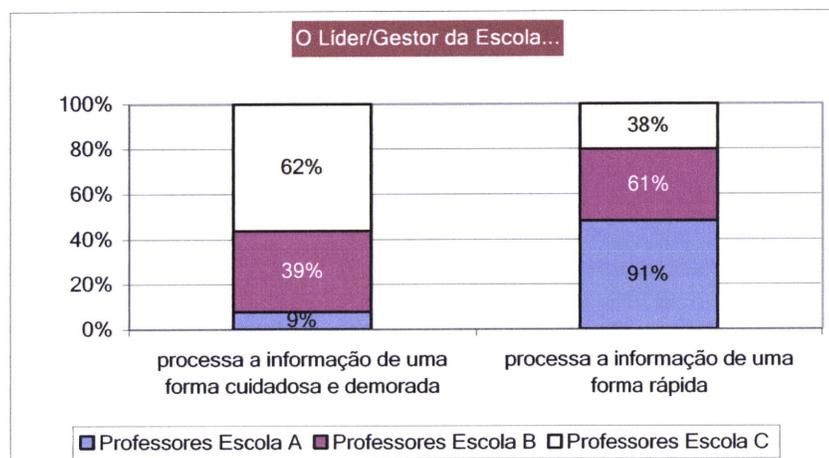
Gráfico 10 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem

O gráfico 11 ilustra a distribuição percentual das respostas que visam a escolha entre o facto do presidente da respectiva escola recorrer a símbolos, números e palavras abstractas ou usar metáforas e imagens, para além de contar histórias, sendo o resultado na escola A de 71% para 29%, enquanto que na escola B os mesmos valores são invertidos, isto é, 71% optou pela segunda hipótese contra 29% que escolheu a primeira. Na escola C, 58% assinalou a primeira opção e 42% a segunda.

Gráfico 11 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias

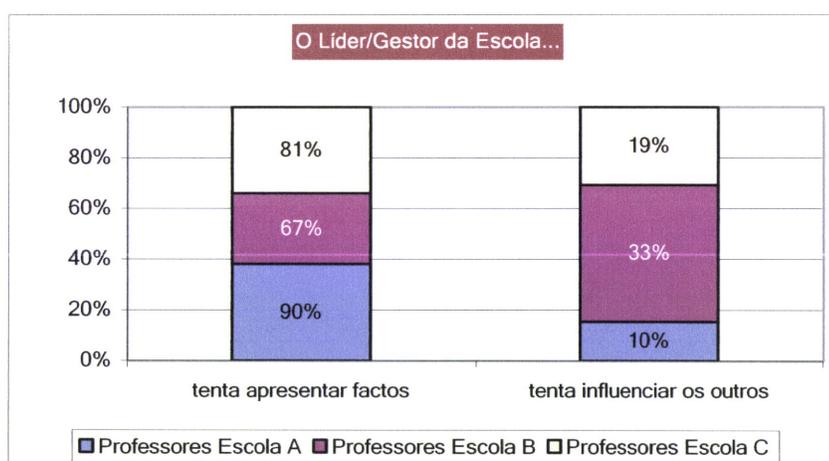
Quanto ao processamento da informação ser feito de uma forma cuidadosa e demorada ou de uma forma rápida, como ilustra o gráfico 12, na escola A, 91% preferiu esta última contra 9% que optou pela primeira, verificando-se a mesma tendência na escola B, com valores de 61% e 39%. Na escola C, 62% escolheu a primeira hipótese e 38% a segunda.

Gráfico 12 – Processamento da informação



Os valores referentes ao último par de afirmações são veiculados pelo **gráfico 13** e diz respeito à tentativa de apresentar factos ou influenciar os outros. Na escola A, 90% afirma que o presidente apresenta factos e 10% que tenta influenciar os outros. Na escola B, 67% afirma que o presidente apresenta factos e 33% que influencia os outros. Na escola C, 81% dos respondentes não teve dúvidas em afirmar que o seu presidente apresenta factos e 19% que tenta influenciar os outros.

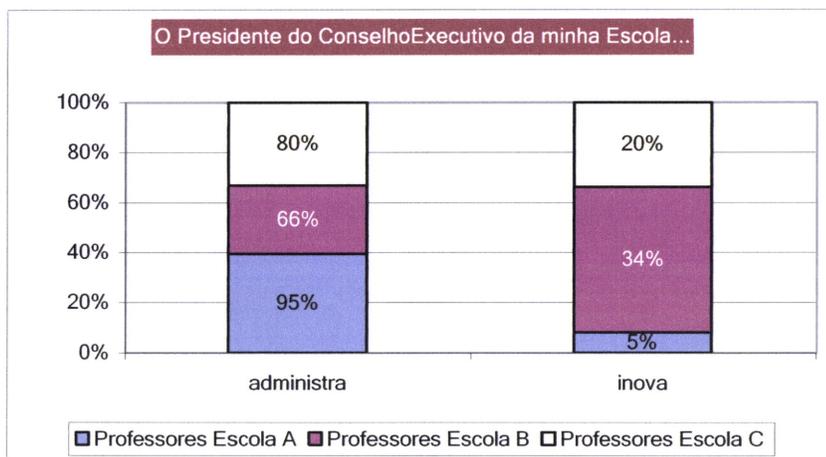
Gráfico 13 – Factos ou influência



Na senda da distinção entre gestor e líder, foi apresentado aos professores um quadro que apresentava características dicotómicas e cujos resultados são apresentados nos próximos gráficos. Assim, no **gráfico 14**, é possível observar que na escola A, 95% dos respondentes considera que o seu presidente administra contra 5% que opina que inova. Na escola B, 66% também considera que o seu presidente administra contra 34%

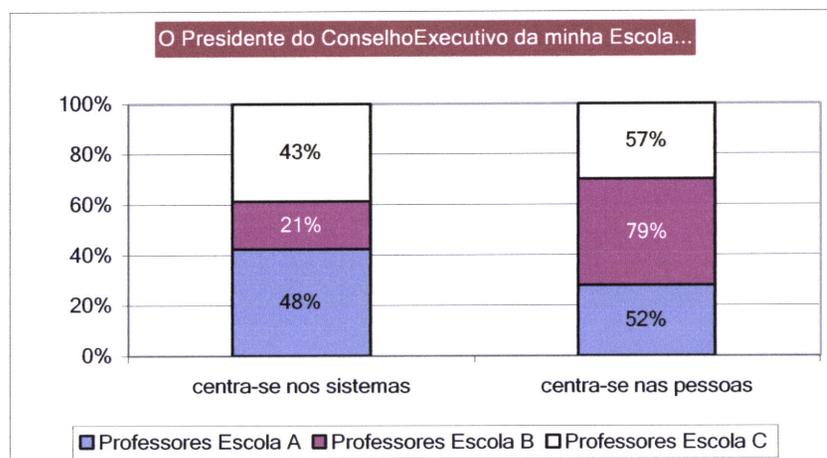
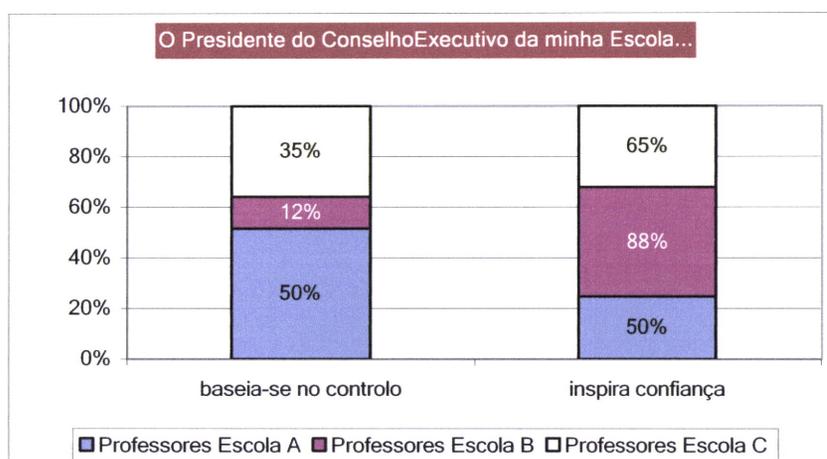
que diz que inova. Á imagem da escola A, na escola C, 80% dos professores sobrepõe a administração à inovação que é escolhida por 20 % dos respondentes.

Gráfico 14 – Administrar/inovar



Na escola A, 48% dos professores admite que o presidente se centra nos sistemas enquanto que 52% diz que se centra nas pessoas. Na escola B, 21% diz que o presidente se centra nos sistemas e 79% considera que as pessoas são o seu principal enfoque. Na escola C, também as pessoas vencem os sistemas, apresentando os valores de 43% para os sistemas e 57% para as pessoas. Estes dados são verificáveis no **gráfico 15**.

O **gráfico 16** apresenta a dicotomia entre o basear-se no controlo e inspirar confiança, podendo concluir-se que 50% aponta para o controlo sendo a percentagem igual para a inspiração de confiança na escola A. Na escola B, a confiança vence claramente o controlo por 88% para 12%. Também na escola C, a confiança suplanta o controlo, apresentando os valores de 65% e 35%. Note-se que o presidente assumiu o controlo como sendo uma das suas características a par da confiança que deve inspirar e visível nas eleições ganhas consecutivamente.

Gráfico 15 – Sistemas ou pessoas**Gráfico 16 – Controlo ou confiança**

Quanto ao alcance da visão do presidente, ilustrado no **gráfico 17**, na escola A, regista-se outro empate entre a de curto e longo, com uma percentagem de 50%. Na escola B, 77% dos professores considera que o seu presidente tem uma visão de longo alcance e 23% considera-a de curto. Na escola C, 71% declara que a visão do presidente é de longo alcance contra 29% que a considera de curto alcance.

O **gráfico 18** espelha a dicotomia entre o pergunta como e quando e o pergunta o quê e porquê, sendo na escola A, a percentagem para a primeira pergunta de 47% e para a segunda de 53%. Na escola B, 39% opta pela primeira e 61% pela segunda. Na escola C, os valores são semelhantes à escola B: 63% e 37%, respectivamente.

Gráfico 17 – Alcance da visão

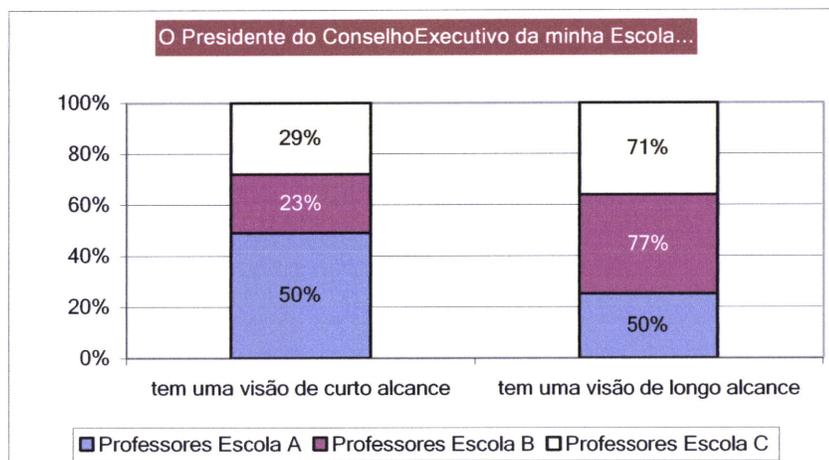
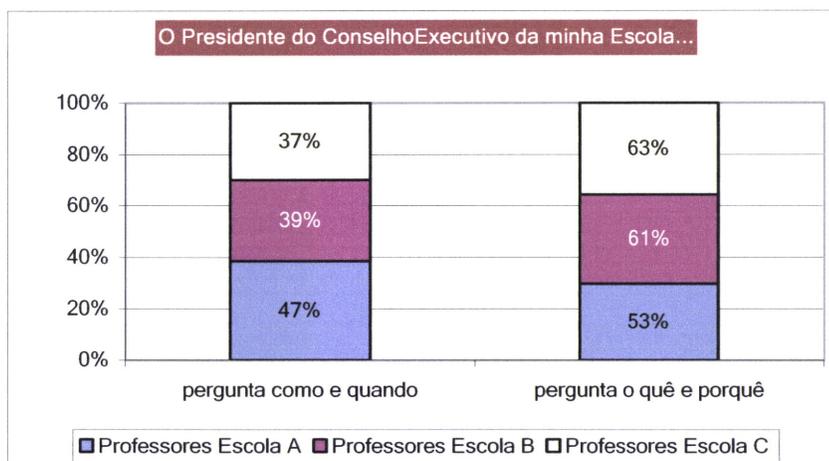


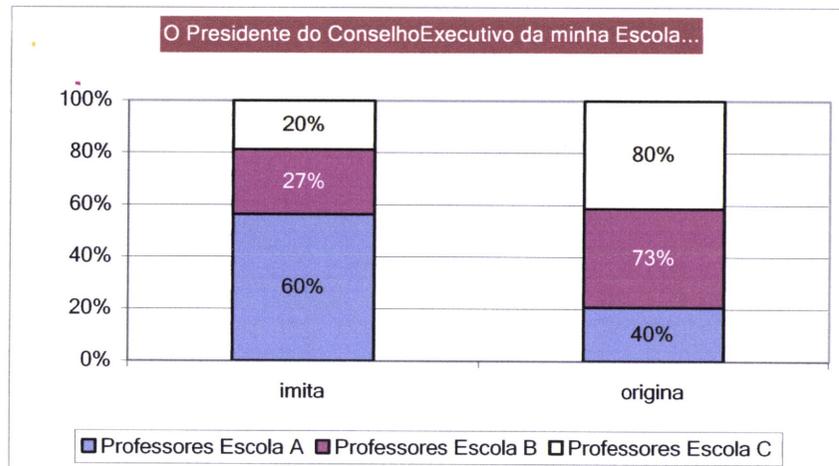
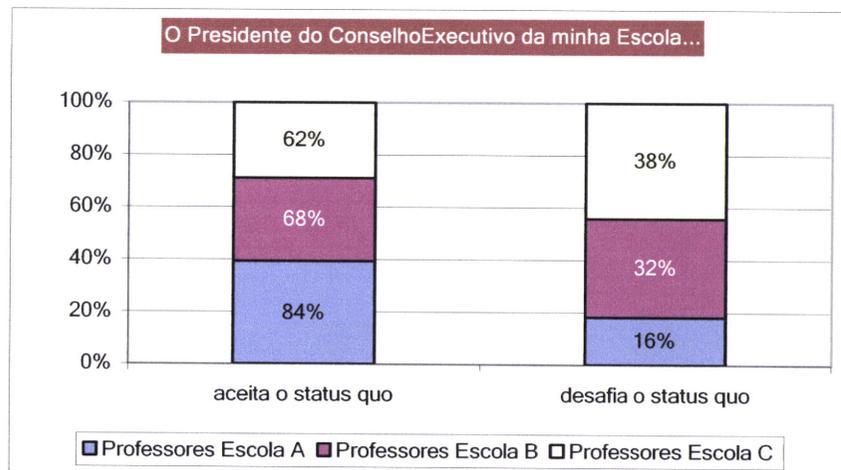
Gráfico 18 – O que pergunta



No que concerne o imitar e o originar, conforme o **gráfico 19**, na escola A, 60% considera que o presidente imita e 40% considera que origina. Na escola B, 73% opta pelo origina e 27% pelo imita. Na escola C, 80% diz que o presidente origina e 20% diz que imita.

Todos os presidentes aceitam o *status quo*, como se pode verificar pela análise do **gráfico 20**: na escola A, a percentagem é de 84% contra 16% que considera que o presidente o desafia. Na escola B, 68% dos professores considera que o presidente aceita o *status quo* e 32% considera que o desafia. Na escola C, 62% dos respondentes declara que o presidente aceita o *status quo* e 38% que o desafia.

Gráfico 19 – Imitar/originar

Gráfico 20 – Aceitar/desafiar o *status quo*

Analisando o **gráfico 21**, concluímos que na escola A, 67% dos professores pensa que o seu presidente recebe formação e 33% diz que aprende. Na escola B, a aprendizagem do presidente suplanta o receber formação com valores da ordem dos 69% e 31%, respectivamente. Na escola C, 43% pensa que o presidente recebe formação e 57% considera que aprende.

Quanto ao fazer as coisas correctamente ou certas, o **gráfico 22** revela que na escola A, 78% opta pelo correctamente e 22% pelo certas. Na escola B, 60% diz que o presidente faz as coisas certas e 40% considera que as faz correctamente. Na escola C, 56% privilegia o correctamente e 44% o certas.

Gráfico 21 – Formação ou aprendizagem

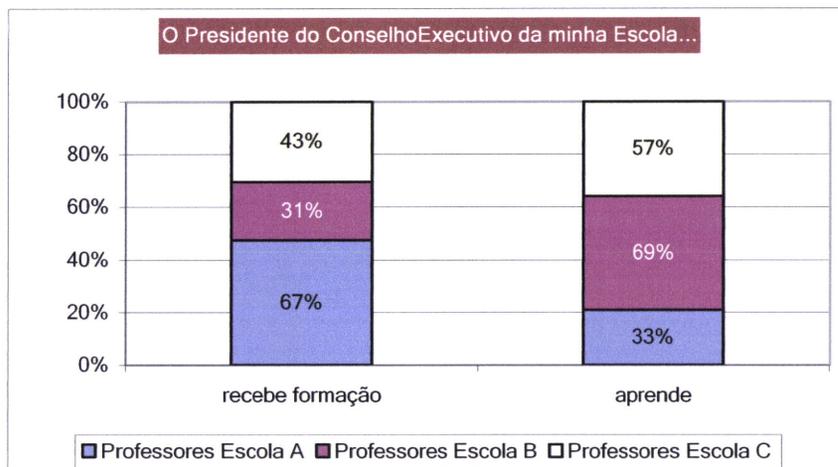
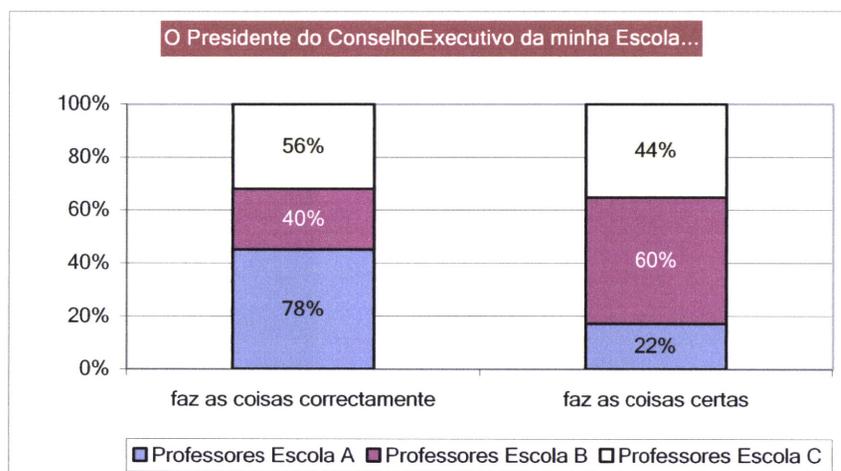
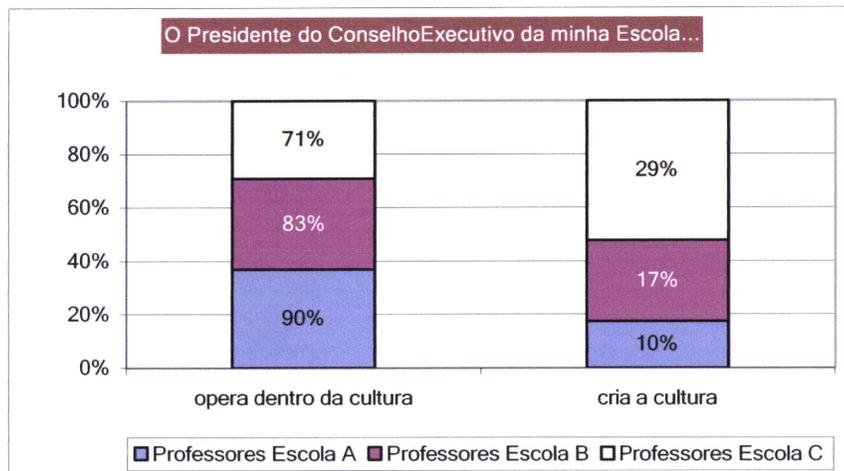


Gráfico 22 – Coisas correctas ou certas



Para concluir a distinção entre gestor e líder, o **gráfico 23** apresenta os valores percentuais referentes ao operar dentro da cultura e o criar a cultura, ganhando a primeira actuação em todas as escolas. Assim, na escola A, 90% diz que o presidente opera dentro da cultura e 10% diz que a cria. Na escola B, o presidente opera dentro da cultura para 83% dos professores e cria a cultura para 17%. Na escola C, 71% declara que o presidente opera dentro da cultura e 29% considera que a cultura é criada pelo presidente. Quanto a esta questão, o comentário que devemos tecer é que para quem preside a uma escola há mais de uma década é perfeitamente normal que, presentemente, o presidente opere dentro da cultura que naturalmente ele próprio criou.

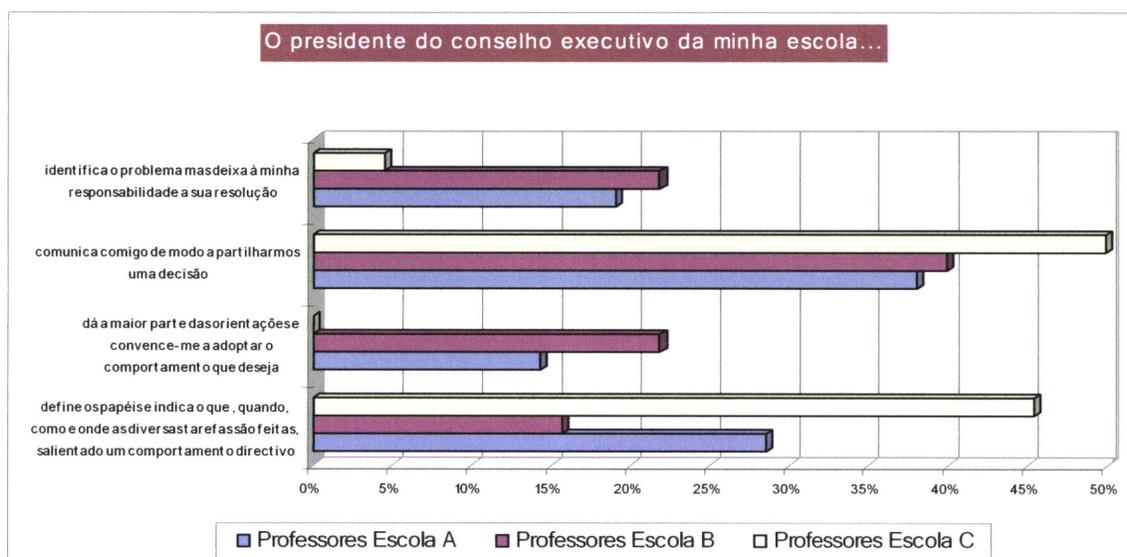
Gráfico 23 – Operar dentro ou criar cultura



Analisando os últimos dez gráficos numa perspectiva de balanço, concluímos que o presidente da escola A apresenta preferencialmente características de gestor que diluem aspirações de líder, enquanto que os presidentes das escolas B e C apontam para uma prática de liderança à mistura com a de gestão.

Para terminar a análise do ponto três do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo*, o **gráfico 24** incide sobre os 4 estilos possíveis assumidos pelos presidentes de cada escola quando se relacionam individualmente com cada um dos professores que responderam ao questionário.

Gráfico 24 – Comportamento do presidente para com os professores



Assim, na escola A, 38% assume comunicar com o presidente para partilharem uma decisão, sendo o mesmo estilo assumido com 40% dos professores da escola B e 50% da escola C. Quanto ao facto de o presidente definir os papéis e indicar o que, quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientando um comportamento directivo, na escola A, a percentagem apresentada é de 29%, na escola B, 16% e na escola C, 45%, valor que justifica o controlo confessado pelo presidente na sua entrevista. Quanto ao identificar o problema mas deixar à responsabilidade dos professores a sua resolução, na escola A, o valor é de 19%, na escola B, 22% e na escola C, 5%. O estilo caracterizado pelo dar a maior parte das orientações e convencer os professores a adoptarem o comportamento que o presidente deseja é apontado por 14% dos professores da escola A, 22% da escola B e 0% da escola C.

O ponto quatro do questionário – *Caracterização do Clima e a Cultura de Escola* é registado no **gráfico 25** que representa o grau de importância que é dado aos valores seleccionados em cada uma das escolas estudadas. Assim, o valor médio dado ao valor da inovação na escola A é de 3,1, na escola B de 3,5 e na escola C, o valor é de 3,3. Ao valor da comunicação é atribuído 2,9 na escola A, 3,6 na escola B e 4,0 na escola C. A escola A valoriza a responsabilidade em 3,8, a escola B em 3,6 e a escola C atinge o valor mais elevado atribuído no total das escolas e dos valores de 4,7. A honestidade é valorizada em 3,9 na escola A, em 4,0 na escola B e 4,4 na escola C. Para a escola A, a excelência vale 3,5, para a escola B vale 3,6 e para a escola C, 4,1. A aprendizagem vale 3,7 na escola A, 4,0 na escola B e 4,2 na C. A participação tem o valor médio de 3,2 na escola A e de 3,6 nas escolas B e C. Ao conhecimento é reconhecido um valor de 3,9 na escola A, de 3,8 na escola B e de 4,3 na escola C. A cooperação é valorizada em 3,2 na escola A, 3,7 na escola B e 3,8 na escola C. Na escola A, a motivação ganha o valor de 3,1, na escola B de 3,6 e na escola C de 3,7. A nível dos valores, concluímos que a escola C é a que mais os valoriza, seguida da escola B e depois A.

A análise do **gráfico 26** que indica o grau de satisfação dos professores com o trabalho realizado nos aspectos de seguida especificados revela valores de pouca satisfação, no geral, não havendo valores médios de seis em nenhum dos aspectos referidos. Na escola A, o valor quanto à satisfação em relação às perspectivas de carreira é de 3,2, na escola B, 2,8, sendo a percentagem nesta escola de professores do quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva a mais elevada das três escolas, e na escola C o

valor atribuído a este primeiro aspecto é de 3,1. Quanto ao gostarem da escola onde trabalham, o valor na escola A é de 4,2 e nas escolas B e C de 5,2. O grau de satisfação em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo é de 4,7 na escola A e 5,1 nas escolas B e C. O trabalho pedagógico satisfaz os professores da escola A em 4,5, da escola B em 4,6 e na escola C em 4,8. No que concerne a satisfação com o clima de colegialidade, na escola A o valor é de 3,8, na escola B de 4,3 e na escola C de 4,6. A cultura de inovação é valorizada em 3,8 na escola A, 4,5 na escola B e 4,3 na escola C. Em relação à autonomia pedagógica, o grau de satisfação na escola A é de 4,0, na escola B de 4,7 e na escola C de 3,6. Considerando a carreira em geral e a actividade docente nas respectivas escolas, os valores apresentados são de 4,5 na escola A, 4,4 na escola B e 4,6 na escola C. Face a tais valores, podemos concluir que os professores estão relativamente satisfeitos com a cultura da sua escola, justificando assim o facto de todos os presidentes dos conselhos executivos não desafiarem o *status quo* e operarem dentro da cultura. Não é revelada a necessidade de alterar o estado das escolas em estudo, o que pode ser indicador de uma dinâmica de aprendizagem positiva ou uma apatia generalizada. Em nossa opinião, estes valores são demasiadamente medianos para uma escola que se quer de qualidade e conforme a valores de excelência e a um melhoramento diário. Uma das hipóteses de estudos futuros é alargar a presente investigação ao universo dos alunos e do seu aproveitamento e grau de satisfação com as escolas.

Gráfico 25 – Grau de importância dos valores

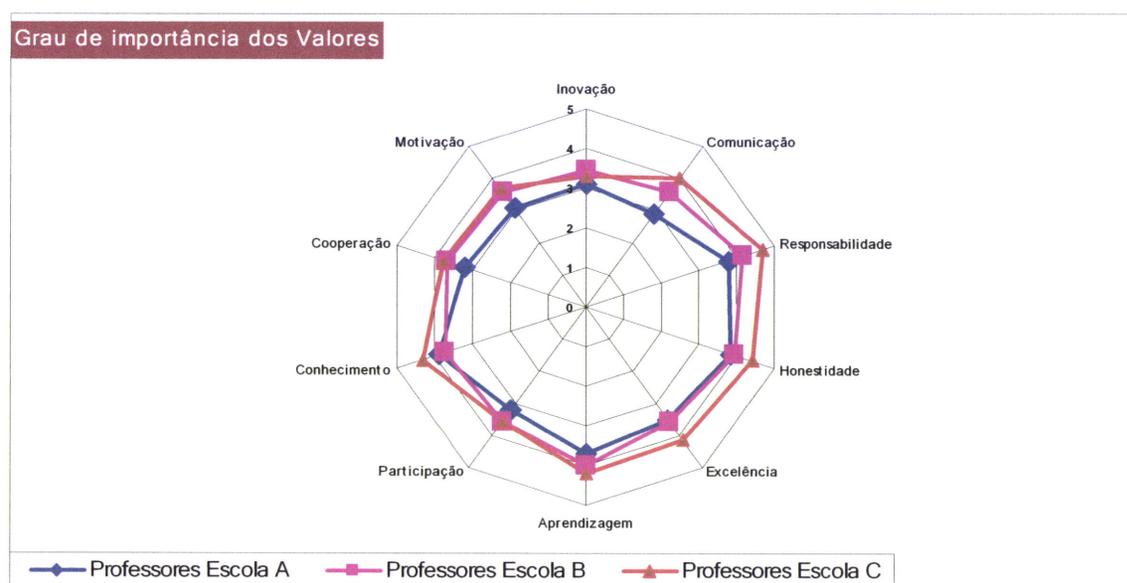
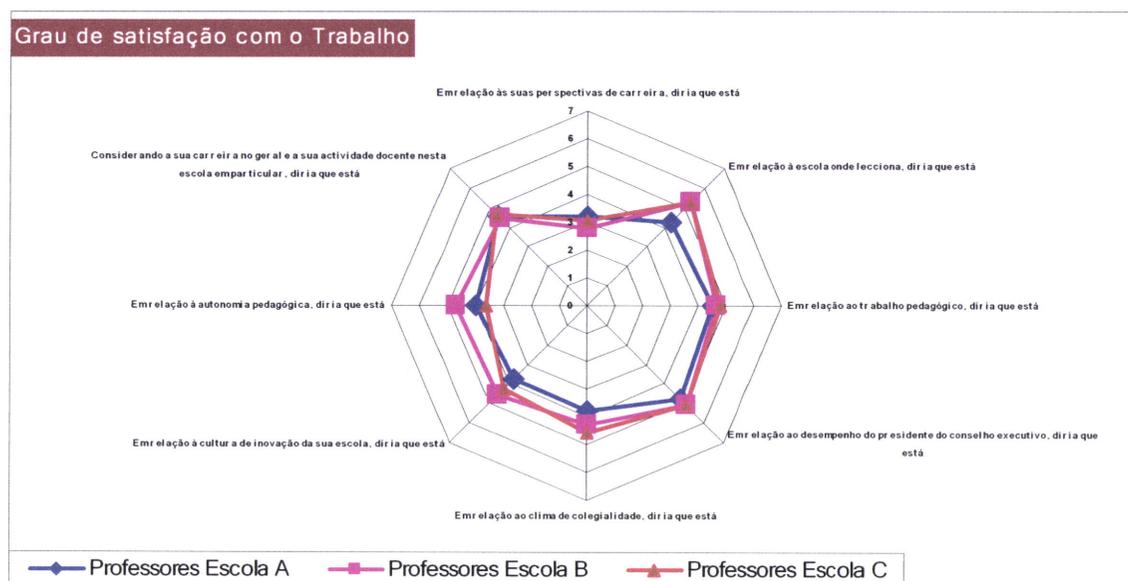


Gráfico 26 – Grau de satisfação com o trabalho



A análise do **gráfico 27** pode indicar algumas pistas sobre a opinião supra expressa, já que sugere a quantidade de pessoas que assumem determinado comportamento perante a profissão. Assim, na escola A, o valor médio de pessoas que pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável é de 21, na escola B de 34 e na escola C de 32. Quanto às que têm iniciativa mas não são inovadoras, o valor médio na escola A é de 21, na escola B de 22 e na escola C de 18. O valor médio da quantidade de pessoas que pensam pela cabeça da maioria ou do chefe é de 21 na escola A, 20 na escola B e 27 na escola C. Os valores médios da quantidade de pessoas que demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum são, em nossa opinião consideráveis, com particular incidência na escola A que atinge os 37, enquanto que na escola B atinge os 24 e 23 na escola C. Os valores estão muito distribuídos, o que pode justificar a sintonia entre o perfil dos presidentes dos conselhos executivos das escolas e seus liderados.

O **gráfico 28** pode assombrar, em nossa opinião que repudia a primazia da burocracia numa economia do conhecimento, essa sintonia nas escolas A e C, onde a cultura do tipo burocrático foi a mais escolhida para caracterizar a cultura das respectivas organizações por 57% na primeira escola e 52,4% na segunda. A escola B é a que apresenta os resultados mais interessantes, apontando para uma dinâmica de escola menos homogénea e exemplificadora da razão de se falar em subculturas organizacionais para

além de cultura, ao apresentar um empate de 17,6% para os quatro tipos sugeridos. Os valores que as escolas A e C apresentaram nos traços de cultura do tipo clã foram de 13% e 0%, do tipo adaptativo, 17% e 19% e do tipo de realização, 13% e 28,6%, respectivamente.

Gráfico 27 – Caracterização dos colaboradores

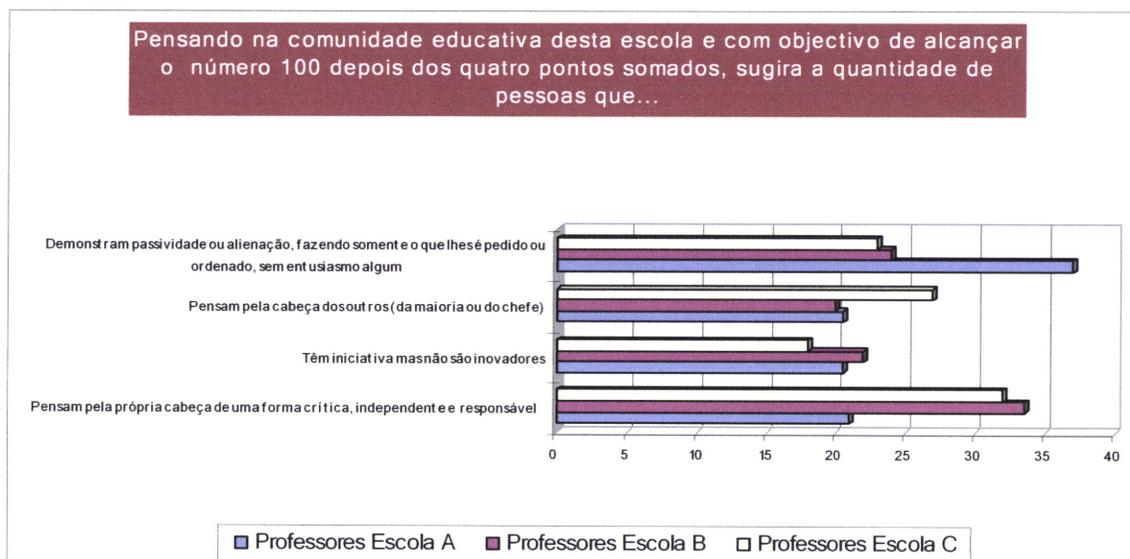
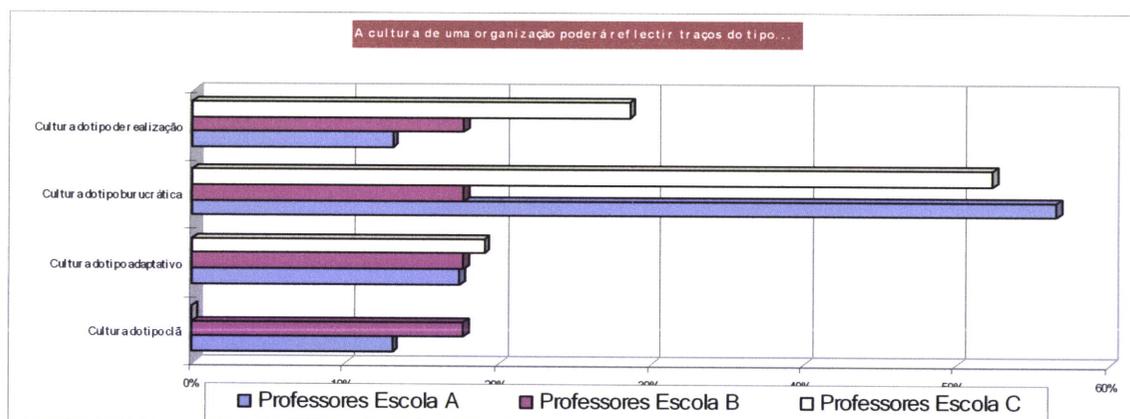


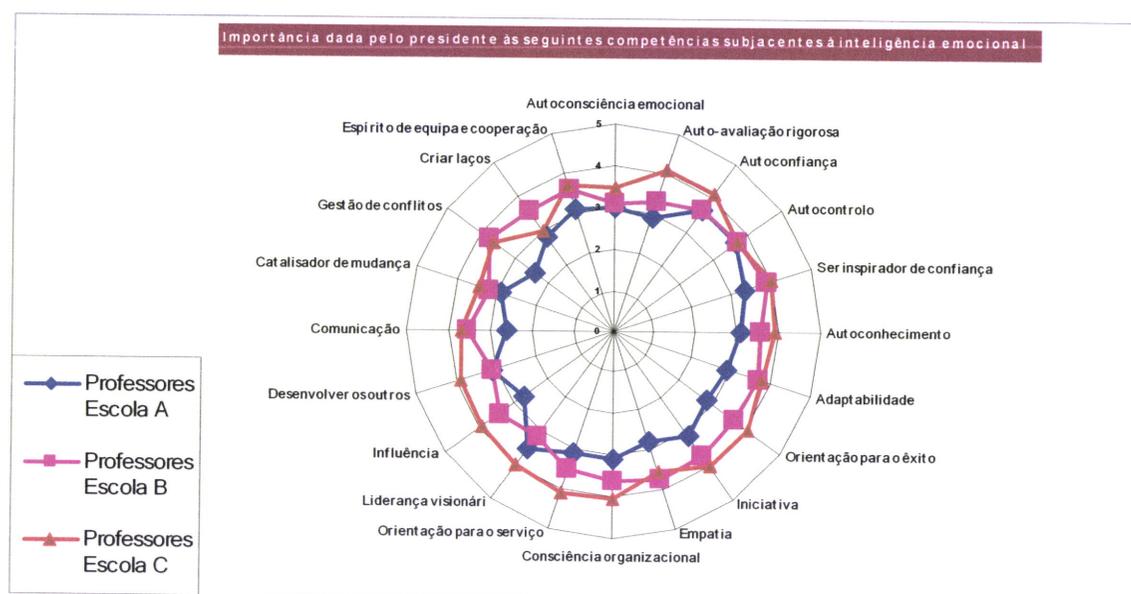
Gráfico 28 – Cultura de escola



Quanto ao ponto quinto do questionário – *Inteligência Emocional*, é possível pela observação do **gráfico 29** constatar que o presidente do conselho executivo da escola C é o que obtém valores mais altos na importância dada às competências subjacentes à inteligência emocional, seguido do presidente da escola B e por último o da escola A. O valor médio atribuído à autoconsciência emocional na escola A é de 3,0, na escola B é de 3,1 e na escola C o valor é de 3,5. A mesma sequência crescente verifica-se em relação à auto-avaliação rigorosa: 2,9 na escola A, 3,3 na escola B e 4,1 na escola C. A autoconfiança recebe o mesmo valor de 3,6 nas escolas A e B e recebe o valor de 4,1 na

escola C. 3,7 é o valor dado ao autocontrolo do presidente nas três escolas. Ser inspirador de confiança merece o valor de 3,3 na escola A, 3,9 na escola B e 4,0 na C. Quanto ao autoconhecimento, o valor médio na escola A é 3,1, na escola B é 3,6 e na escola C é 3,9. A adaptabilidade chega ao valor médio de 2,9 na escola A, 3,7 na escola B e 3,8 na C. A orientação para o êxito atinge 2,8 na escola A, 3,6 na B e 4,1 na C. Quanto à iniciativa, os valores obtidos são de 3,1 na escola A, 3,7 na escola B e 4,0 na C. A empatia chega ao valor médio de 2,8 na escola A, 3,8 na escola B e 3,6 na escola C. A consciência organizacional alcança 3,1 na escola A, 3,6 na escola B e 4,1 na C. A orientação para o serviço atinge 3,1 na escola A, 3,5 na escola B e 4,1 na C. Quanto à liderança visionária os valores são respectivamente de 3,5, 3,1 e 4,0. Quem menos influencia é o presidente da escola A com o valor médio de 2,7, seguido do presidente da escola B com 3,4 e do presidente da escola C que é quem mais influencia com o valor médio de 3,9. Quanto a desenvolver os outros, os presidentes dos conselhos executivos das escolas A e B obtêm os valores médios de 3,1 e o da escola C o valor médio de 3,9. A comunicação desce até aos 2,6 na escola A, para subir até aos 3,6 na escola B e 3,7 na escola C. Quanto a ser catalisador de mudança, na escola A o valor alcançado é 2,9, na escola B é 3,2 e na C é 3,4. Na gestão de conflitos, a escola A atinge o valor mais baixo atribuído a todas as outras competências, 2,4, a escola B alcança 3,8 e a escola C 3,6. Na escola A, o criar laços tem o valor médio de 2,8, na escola B tem o valor médio de 3,6 e de 3,0 na escola C. O espírito de equipa e cooperação é valorizado em 3,1 na escola A, 3,6 na escola B e 3,7 na escola C.

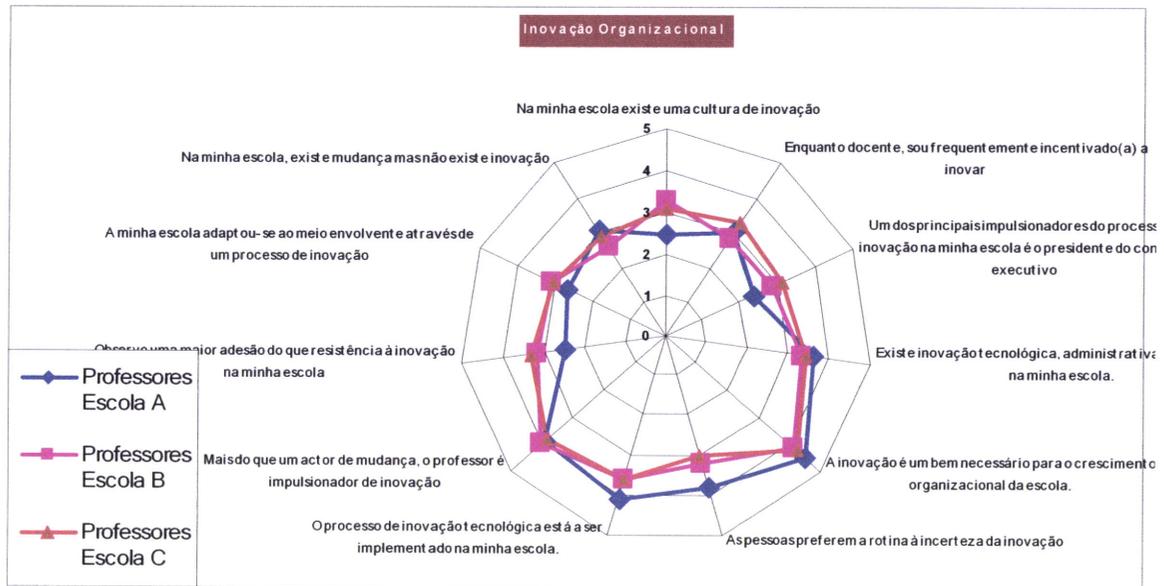
Gráfico 29 – Competências subjacentes à inteligência emocional



O receio sentido por algumas pessoas em serem injustas ou errôneas quanto aos valores atribuídos neste ponto da inteligência emocional, conforme referiram na questão final dos comentários, inserido no ponto das considerações finais do questionário, pode ser aceite se compararmos os valores atribuídos por cada presidente nas respectivas entrevistas e os valores apontados pelos professores por si presididos. A discrepância é mais notória no caso da escola B, existindo uma diferença de 1 valor para baixo em todos os valores atribuídos pelos professores às competências subjacentes à inteligência emocional, com excepção da empatia, que atinge os mesmos valores. O mesmo tipo de diferença é verificado no caso da escola A, no que concerne a auto-avaliação rigorosa, autoconhecimento, adaptabilidade, orientação para o serviço, influência, gestão de conflitos, criar laços e espírito de equipa e cooperação. No caso da escola C, a diferença verifica-se em relação ao ser inspirador de confiança, à consciência organizacional, à orientação para o serviço, a ser catalisador de mudança e a criar laços. Existe uma diferenciação para mais nos valores atribuídos pelos professores em relação aos atribuídos pelos próprios presidentes no caso das escolas A, designadamente à liderança visionária, e C, no que diz respeito à autoconsciência emocional e à adaptabilidade. Contudo, não existe antagonismos nas perspectivas do próprio presidente e dos professores, sendo perfeitamente aceitável o ponto de diferença se atendermos às características predominantes das nossas escolas que ainda estão no caminho das escolas que aprendem (Senge, 2000).

O ponto sexto do questionário – *Inovação Organizacional* é transmitido pelo **gráfico 30** que reserva algumas dissonâncias entre os resultados dos questionários respondidos pelos professores de cada escola e as entrevistas dos respectivos presidentes dos conselhos executivos. Como já foi anteriormente referido neste texto, o discurso do presidente que mais apontava para um perfil de líder era o da escola B. No entanto, o gráfico 30 apresenta um radar que não destaca a escola B na obtenção de valores que ultrapassem a mediania. Especificando: o valor médio alcançado pela escola A quanto à concordância com a frase que diz que na minha escola existe uma cultura de inovação é de 2,5, sendo os valores de concordância com a mesma frase na escola B de 3,3 e de 3,1 na escola C. Enquanto docente, sou frequentemente incentivado(a) a inovar alcançou o valor médio de 3,0 na escola A, 2,8 na escola B e 3,3 na escola C. O valor alcançado pela escola B não coincide com o discurso empreendedor do seu presidente que se assume como um impulsionador de projectos e novas iniciativas, sendo, contudo, reiterado pelo mesmo

Gráfico 30 – Inovação organizacional



valor de 2,8, alcançado na frase que atribui ao presidente do conselho executivo o papel de impulsionador do processo de inovação nas respectivas escolas. Na escola A, esse valor é de 2,3, sendo por isso negativo, e na escola C de 3,1. A escola que está à frente na inovação tecnológica, administrativa e pedagógica é a escola A, com o valor de 3,6, seguida da escola C, com o valor de 3,4 e por último a escola B, com 3,3. Os valores obtidos na concordância com esta frase são reforçados e reiterados nos valores atribuídos à concordância com a frase de que o processo de inovação tecnológica está a ser implementado na minha escola, já que na escola A, o valor médio é de 4,1, nas escolas B e C o valor é de 3,6. Compreende-se assim o facto de todos os respondentes das três escolas estarem conscientes do bem necessário que a inovação é para o crescimento organizacional: na escola A o valor médio é de 4,5, na escola B, de 4,1 e na escola C, o valor médio é de 4,2. É interessante verificar que a escola que atinge o valor mais elevado na frase anterior, também o atinge na frase que declara que as pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação, assim a escola A atinge 3,8 nesta última frase e a escola B atinge os 3,2 e a escola C os 3,0. Mais do que um actor de mudança, o professor é impulsionador de inovação recebe os valores de 3,9, 4,0 e 3,8, respectivamente. O valor obtido pela frase observei uma maior adesão do que resistência à inovação na minha escola na escola A é de 2,5, o que pressupõe uma resistência à inovação que está a ser implementada e justifica o facto de as pessoas preferirem a rotina à incerteza da mudança. Na escola B, o valor obtido é de 3,2 e na escola C de 3,0. O que foi declarado nas entrevistas é comprovado por estes valores: maior resistência e dificuldade perante a inovação na escola A e de mais fácil

aceitação nas escolas B e C. Na minha escola, existe mudança mas não existe inovação obtém o valor de 3,0 na escola A, 2,6 na B e 2,9 na C, devendo esses valores ter sido mais baixos se a distinção entre mudança e inovação fosse menos dúbia.

Neste ponto existia uma questão de resposta aberta sobre que processos de inovação cada respondente implementaria na sua respectiva escola, à qual responderam 9 pessoas na escola A que indicaram os seguintes processos de inovação, segundo a sua própria perspectiva:

- “Inovação no domínio da pedagogia, da comunicação e das actividades de complemento curricular” (Q. 3);
- “A formação de equipas e uma melhor organização da transmissão de informação” (Q. 4);
- “Um sistema de informação” (Q. 6);
- “Quadros interactivos com formação obrigatória para os professores” (Q. 9);
- “Implementar mais autoridade e mais recursos tecnológicos” (Q. 14);
- Continuar o processo de inovação tecnológica já iniciado” (Q. 16);
- “Adaptação dos recursos físicos e materiais, criação clubes e salas de convívio, interagir com escolas de outros meios” (Q. 19);
- “Gestão comunicacional, actuação pedagógico-didáctica, gestão de actividades extracurriculares e funcionalização administrativa” (Q. 21);
- “Contrato de autonomia” (Q. 23).

A comunicação é um dos aspectos que sobressai destas sugestões assim como a preocupação com actividade de complemento curricular. A formação de equipas, ainda que não tenha sido especificado o tipo ou funcionalidade, antecede a proposta de Mintzberg para empreender inovação em estruturas adhocráticas, como já foi anteriormente referido. A importância da comunicação assente num sistema de informação credível também foi nomeado como um dos conceitos associados à prática de uma liderança verdadeiramente educativa e partilhada.

Na escola B, responderam 8 professores à questão supra citada da seguinte maneira:

- “Curso de português para estrangeiros” (Q. 7);

- “Eliminação dos toques de entrada e saída e implementação de um n.º mínimo de aulas a assistir pelos alunos, com a impossibilidade de concluírem a disciplina se esse n.º mínimo não fosse cumprido” (Q. 11);
- “Práticas de auto-avaliação e novos métodos de partilha e divulgação de informação” (Q. 18);
- “Melhoria dos espaços específicos de algumas disciplinas” (Q. 19);
- “Melhoria da relação escola – meio e melhoria dos vários canais de comunicação” (Q. 22);
- “Introdução do professor-tutor e flexibilidade de horários / gestão do currículo com base na responsabilidade do professor/alunos (reposição de aulas, mas não substituição³⁹)” (Q. 24);
- “Multiplicar as plataformas e suportes informáticos, acções de formação no domínio das novas tecnologias adaptadas às diferentes disciplinas e aquisição de software específicos às disciplinas” (Q. 26);
- “Reforço das iniciativas pessoais” (Q. 27).

A tecnologia nunca é suficiente e é sempre referida como necessária e mais uma vez a comunicação foi referida como devendo ser alvo de uma melhoria promotora de inovação e transmissão de informação que sustente o conhecimento. Também a melhoria da relação entre a escola e o meio foi sugerida nesta escola, tendo sido um dos aspectos a caracterizar a escola positivamente na entrevista do seu presidente.

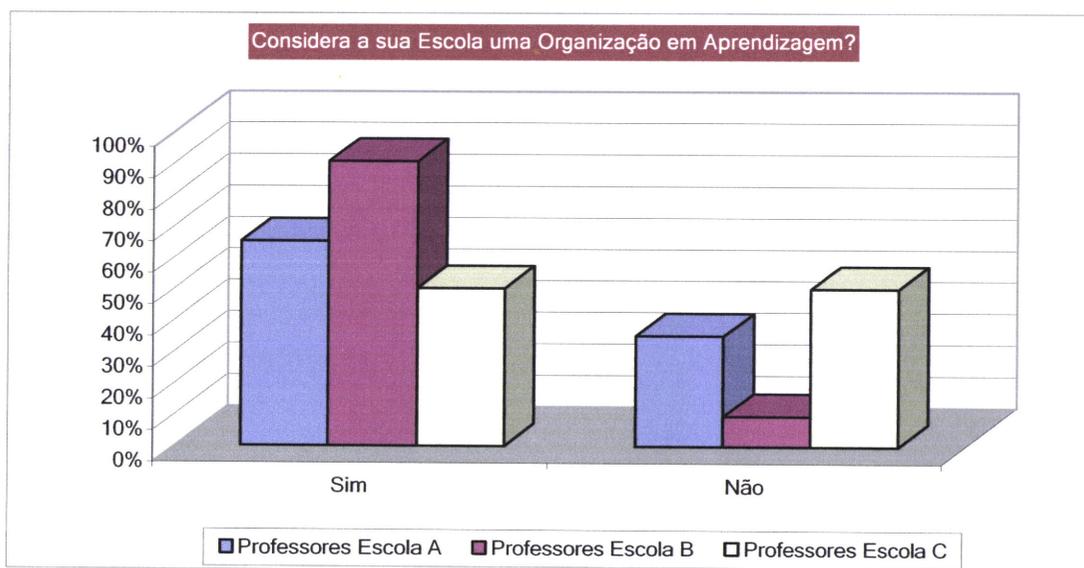
Na escola C, os respondentes à mesma questão foram 4, sendo o teor das suas propostas as que se enumeram a seguir e que revelam que a inovação pedagógica é a mais desejada naquela escola:

- “Processos relacionados com a formação contínua / educação permanente de todos os elementos da comunidade escolar” (Q. 7);
- “Turmas mais pequenas, mais aulas práticas, visitas de estudo, mais trabalho em comum dentro do mesmo grupo, mais aulas de apoio aos alunos com dificuldades” (Q. 11);
- “Novas estratégias na sala de aula, enriquecimento curricular” (Q. 12);
- “Inovação tecnológica” (Q. 15).

³⁹ Esta sugestão está a ser implementada na escola B, como foi referido na entrevista cedida pelo seu próprio presidente.

O tema da *Aprendizagem Organizacional* foi abordado no ponto sétimo do questionário e surpreendentemente o **gráfico 31** mostra um empate de 50% na escola C quanto à questão de considerar a respectiva escola uma organização em aprendizagem. Na escola A, o sim atingiu a percentagem de 65% e o não 35%. A escola B é a que se assume claramente como uma organização que aprende, tendo o sim recebido 90% das respostas e o não 10%.

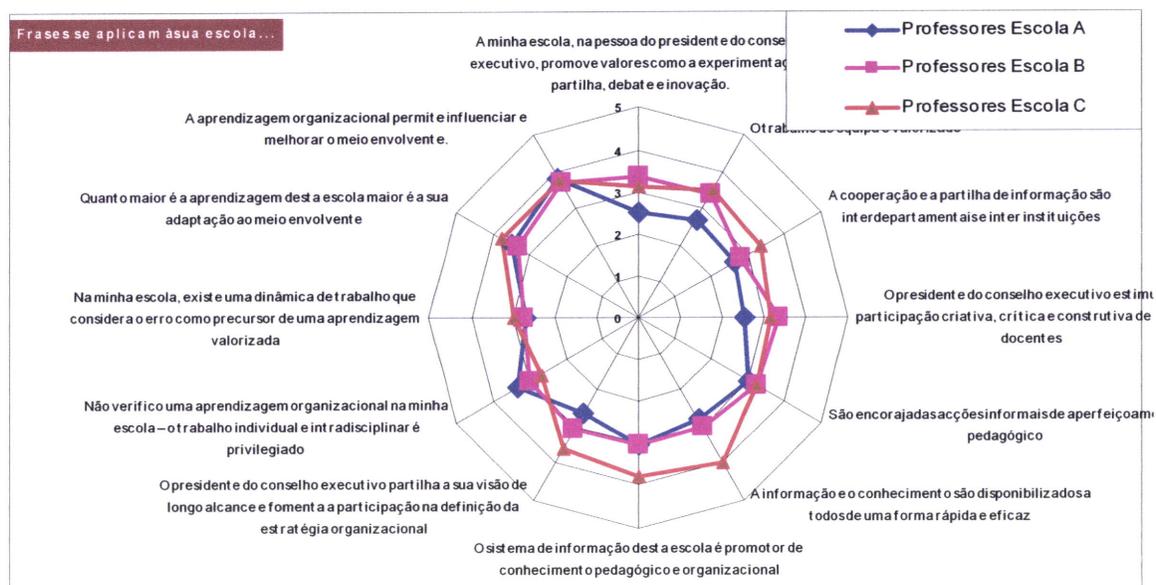
Gráfico 31 – Aprendizagem organizacional 1



O **gráfico 32** representa o radar originado pelo grau de aplicabilidade de frases ao carácter aprendente de cada organização em estudo e do qual mais uma vez sobressai positivamente a escola C. Assim, perante a leitura da frase “a minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação”, a escola A atingiu o valor médio de 2,5, a escola B 3,4 e a escola C 3,1. Quanto ao trabalho de equipa ser valorizado, a escola A obtém 2,7, a escola B 3,4 e a escola C 3,5. A cooperação e a partilha de informação são interdepartamentais e inter instituições atinge o valor médio de 2,6 na escola A, 2,8 na escola B e 3,4 na escola C. Quanto à frase que refere que o presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os docentes, o resultado obtido na escola A é de 2,5, na escola B é de 3,3 e na escola C o resultado é de 3,1. Perante estes últimos resultados, parece-nos oportuno opinar que estes valores são medianos demais para um papel de líder que urge fomentar nas escolas portuguesas se levarmos em consideração a citação de Kotter (1996: 175): “a chave para criar e sustentar o tipo de organização bem sucedida do século vinte e um (organização aprendente) é liderança – não só no topo da hierarquia,

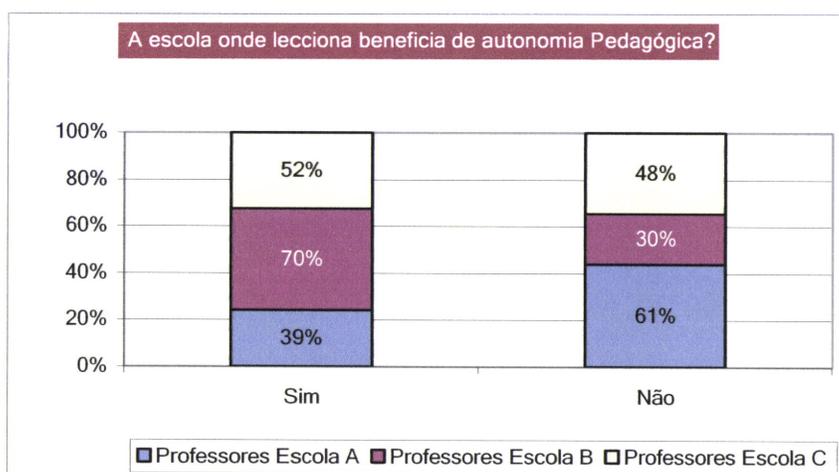
com L maiúsculo, mas também num sentido mais modesto (l) através de toda a organização.” São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento pedagógico atingiu o valor médio de 3,0 na escola A, 3,2 nas escolas B e C. A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma rápida e eficaz atingiu o valor médio de 2,8 na escola A, 3,0 na escola B e 4,0 na escola C, sendo estes valores corroborados pelos valores obtidos na aplicabilidade da frase seguinte e que refere que o sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento pedagógico e organizacional, atingindo valores idênticos ou iguais à anterior: 3,0 nas escolas A e B e 3,8 na escola C. Quanto ao facto de o presidente do conselho executivo partilhar a sua visão de longo alcance e fomentar a participação na definição da estratégia organizacional, os valores médios são 2,6 na escola A, 3,1 na escola B e 3,6 na escola C. Os valores médios obtidos na frase “não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual e intradisciplinar é privilegiado” confirmam a tendência dos valores obtidos nas frases anteriores e que retratam a escola A como mais gerida do que liderada e a escola C a veicular uma noção de prática de liderança a par da gestão, ainda que sejam valores muito medianos, isto é, quer próximos da aplicabilidade frágil quer da não aplicabilidade envergonhada. Os valores referentes a esta questão são 3,3 na escola A, 3,0 na escola B e 2,7 na escola C. Em relação ao facto de em cada escola se considerar o erro como precursor de uma aprendizagem valorizada, os valores médios são de 2,7 nas escolas A e B e 3,0 na escola C, cujo presidente enfatizou na sua entrevista a importância do erro para uma cultura de avaliação que conduza a uma de realização, não tendo sido o erro referido nas outras entrevistas. Os valores médios mais elevados obtidos nesta questão do questionário, no conjunto das três escolas, verificam-se nas frases que teorizam no geral, não incidindo na aplicabilidade a cada uma das escolas em estudo: 3,5 na escola A, 3,4 na escola B e 3,8 na C, respeitante à frase “quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente” e 3,8 nas escola A e C e 3,7 na escola B, no que concerne a última frase “a aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente.”

Gráfico 32 – Aprendizagem organizacional 2



O ponto oitavo do questionário abordou a temática da autonomia e o **gráfico 33** apresenta dados preocupantes quanto aos resultados obtidos na escola A, no que concerne a autonomia pedagógica. Assim, à pergunta “na sua opinião, a escola onde lecciona beneficia de autonomia pedagógica” os resultados percentuais obtidos na escola A para a resposta afirmativa são de 39% e na C de 52%, enquanto que na escola B esse valor é de 70%. Negativamente, responderam 61% dos professores na escola A, 30% na B e 48% na C.

Gráfico 33 – Autonomia pedagógica



Os resultados obtidos quanto à autonomia administrativa e observáveis no **gráfico 34** são de 36% para o sim e 64% para o não na escola A, 39% para o sim e 61% para o não na

escola B e 43% para o sim e 57% para o não na escola C. Os resultados referentes à autonomia financeira, **gráfico 35**, não são de todo surpreendentes, já que dão a maioria para o não em todas as escolas, mais concretamente: 5% para o sim e 95% para o não nas escolas A e C e 7% para o não e 93% para o sim na escola B.

Gráfico 34 – Autonomia administrativa

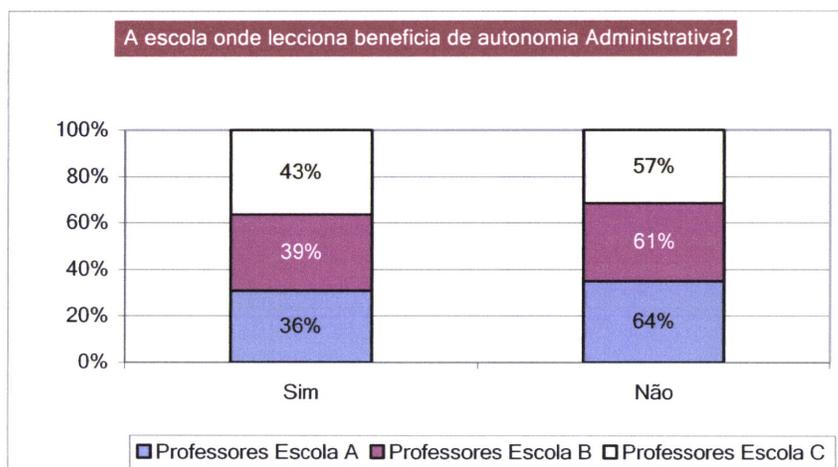
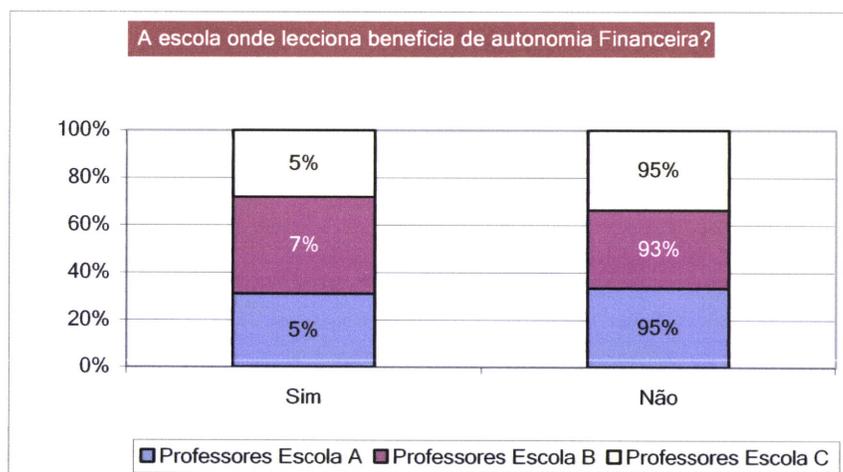


Gráfico 35 – Autonomia financeira

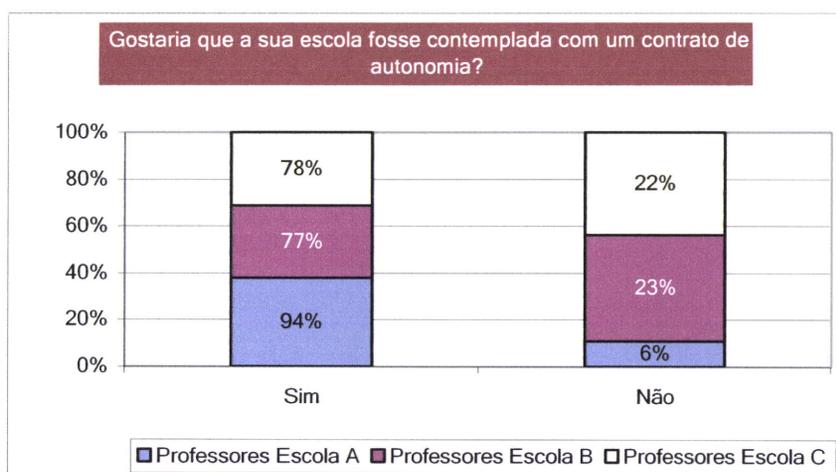


Quanto à questão sobre se gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia, conforme o **gráfico 36**, responderam afirmativamente 94% dos professores na escola A, 77% na escola B e mais um por cento, 78%, na escola C. Este índice de respostas para que a escola seja contemplada com um contrato de autonomia é surpreendente se atendermos ao facto de que as implicações dessa contratação em nada se coadunam com a burocracia e apelam demais para uma prática de liderança partilhada, em que o risco e o desafio se aceitam em nome de um objectivo moral e colectivo de uma

educação de qualidade, desenvolvida localmente para o bem da própria nação. Parece-nos que para que um contrato de autonomia seja realmente efectivado, é imperioso que as escolas se conheçam muito bem, sejam unânimes na definição da sua missão e empreendam uma partilha de valores fortemente enraizados na consciência organizacional. De todos os valores até agora descritos, ousamos opinar que ainda existe um longo caminho a percorrer até ao alinhamento emocional, que para nós fará a diferença para melhor, para muito melhor, entre os membros de toda a organização.

De volta à descrição do gráfico 36, apraz-nos, não obstante a nossa opinião anteriormente expressa, verificar que negativamente responderam 6% dos professores na escola A, 23% na escola B e 22% na escola C.

Gráfico 36 – Contrato de autonomia



Quanto à justificação da resposta dada à questão anterior, na escola A foram enumeradas as seguintes razões a favor da assinatura de um contrato de autonomia para a escola:

- “Evidenciaria um estado de maior dinâmica e um compromisso de realização para congregar pessoas e estimular o fazer com mais espaço para a inovação” (Q. 2);
- “A autonomia, quando bem gerida, é sempre benéfica, pois permite uma competição saudável que conduz à abertura para projectos inovadores, mais facilmente postos em prática, uma vez que estão mais libertos do jugo burocrático” (Q. 3);

- “A autonomia a nível pedagógico (pelo menos, em parte) seria proveitosa na medida em que permitiria ir de encontro àquelas que são as verdadeiras necessidades da população escolar que, neste momento, a Escola serve” (Q. 4);
- “Seria mais fácil organizar a Escola para uma associação com sucesso, baseada em professores com espírito de ensinar e aprender – seria essencial poder escolher os seus elementos” (Q. 5);
- “Só assim se poderia contratar o corpo docente que melhor se adequaria à estratégia da escola” (Q. 6);
- “Julgo que com um contrato de autonomia, a escola poderia atingir resultados francamente surpreendentes relativamente a resultados escolares, sucesso educativo e podia contribuir para enriquecer aos vários níveis a comunidade educativa” (Q. 7);
- “Com um contrato de autonomia haveria mais autoridade para melhorar o que está mal” (Q. 9);
- “A autonomia é indispensável à gestão e à inovação” (Q. 11);
- “As escolas têm autonomia só no papel, visto que continuam cada vez mais dependentes da direcção regional de educação, por exemplo. Essa autonomia seria óptima para conseguirem atingir os objectivos a que se propõem” (Q. 14);
- “Maior liberdade de acção” (Q. 16);
- “Julgo que haveria melhorias a todos os níveis antes referidos” (Q. 17);
- “Cada escola tem uma realidade e tem que agir de acordo com essa realidade para que se possa atingir metas e dar resposta aos problemas” (Q. 19);
- “Permitir à escola seleccionar docentes e funcionários pelas suas capacidades e competência” (Q. 23).

Analisando estas justificações, é possível concluir que o que tem sido defendido nesta dissertação tem eco em mais pessoas que sentem que se pode fazer mais, desde que o medo de não cumprir a legislação não aniquile o medo de não cumprir o que nos é pedido que façamos: tornar a aprendizagem uma rotina na vida de cada aluno. Das justificações citadas, também se conclui que existe a consciência do papel da escola na comunidade em que está inserida, indo ao encontro das suas necessidades para que sejam

colmatadas e possa existir uma contribuição válida para o melhoramento desse meio envolvente.

Para justificar que não gostaria que a respectiva escola fosse contemplada com um contrato de autonomia, só um professor escreveu o seguinte:

- “Não iria saber gerir correctamente essa autonomia” (Q. 8).

Quando as escolas tomarem consciência plena que são organizações que aprendem e não se limitam a um conjunto de salas repletas de alunos sentados à frente de um professor, a serem formatados passivamente sem a sua intervenção crítica e criativa, saberão gerir essa autonomia.

Na escola B, as justificações a favor do contrato de autonomia foram as seguintes:

- “Não há verdadeira criação sem autonomia” (Q. 2);
- “Quem vive na ‘casa’ é que a deve gerir e governar na totalidade, pois só esses é que conhecem as suas necessidades” (Q. 11);
- “O contrato de autonomia seria promotor da auto-avaliação da instituição e da responsabilização de todos perante as decisões a tomar no ‘caminho’ a seguir pela Escola” (Q. 18);
- “Porque a escola conhece melhor as suas necessidades” (Q. 19);
- “Permitiria um caminho novo a explorar e obrigaria a reflectir sobre o que somos e o que queremos ser” (Q. 21);
- “Mas passando por renovação de métodos e gestão de recursos (materiais e humanos) dos órgãos executivo e pedagógico, bem como pela criação de um órgão de estudo, acompanhamento e avaliação (idóneo e independente) para rentabilização da autonomia” (Q. 24);
- “Maior criatividade e liberdade nas actividades docentes (e até não docentes)” (Q. 25);
- “Dependendo sempre das contrapartidas financeiras reais, uma vez que a dita inovação e outras medidas a implementar estão estritamente ligadas ao factor financeiro” (Q. 26).

A ideia de que a autonomia promove a criatividade e a audácia para experimentar novas estratégias localmente definidas é reiterada na escola B.

As justificações referentes ao não enquadram-se nas críticas ao neoliberalismo em educação (Pacheco, 2001) e às políticas educativas que procuram aproximar a escola da realidade globalizante e assente no conhecimento e no pragmatismo:

- “O modelo de gestão não está preparado para as escolas avançarem com um contrato de autonomia. Seria necessário profissionalizar os líderes de uma escola (empresa)” (Q. 22);
- “O contrato de autonomia é uma armadilha cor-de-rosa. Veja-se o estado a que chegaram as universidades graças à autonomia que lhes foi dada” (Q. 30).

Na escola C, as justificações para o sim foram as que de seguida se enunciam e reforçam os comentários anteriormente expressos:

- “Porque não tem autonomia financeira e muito pouca pedagógica no sentido de que o M.E. exige o cumprimento dos programas alguns deles muito extensos” (Q. 5);
- “Essa autonomia permitiria uma escola melhor” (Q. 6);
- “Penso que qualquer escola tem características e uma cultura peculiar. Um contrato de autonomia permitiria uma maior valorização e aproveitamento dos recursos a todos os níveis quer humanos, quer materiais” (Q. 9);
- “Pois pelo menos teríamos a experiência de verificar se as alterações por nós muitas vezes pensadas, mas impedidas de concluir, dariam ou não os seus frutos” (Q. 11);
- “Seria a oportunidade para a verdadeira inovação. A possibilidade de adequar os gastos às necessidades, colocando a prioridade nas questões pedagógicas e condições de desenvolver melhor o processo ensino-aprendizagem seria uma oportunidade única” (Q. 12).

Na mesma escola só houve uma justificação para o não:

- “Penso que a direcção da escola não saberia o que fazer com um contrato de autonomia” (Q. 14)

e que repete uma anteriormente referida na escola B, pelo que se pode subentender que as escolas não estão preparadas para assinarem um contrato de autonomia enquanto não se libertarem da tutela ministerial que, convenientemente, camufla muita incompetência e

preguiça intelectual que impede a transformação credível da escola, principalmente dos professores (Fernandes, 2000: 83-85).

O ponto nono do questionário inclui duas questões de resposta aberta sobre que papel o presidente do conselho executivo deve desempenhar de forma a contribuir para uma escola de qualidade e o desejo de acrescentar algum comentário ou facto considerado relevante para este estudo.

Na escola A, os professores atribuem os seguintes papéis ao presidente do conselho executivo:

- “Fazer o diagnóstico dos recursos humanos, quanto às suas potencialidades e gerir de forma diferenciada e sinérgica os mesmos dando a cada um oportunidade e condições para fazer o seu melhor e apreciando o desempenho do mesmo. Estimulador do desenvolvimento dos profissionais” (Q. 2);
- Deve desempenhar o papel de leader de uma equipa, coordenador de um grupo de trabalho” (Q. 3);
- “Espírito de liderança com muita capacidade de diálogo; a dimensão comunicacional é uma condição *sine qua non*. Além disso, conhecer muito bem a equipa de professores de que dispõe e ser capaz de os mobilizar e organizar” (Q. 4);
- “Catalisador de mudança, defensor da Escola e de todos os seus membros, lutando para que a sua Escola pudesse ser um exemplo a todos os níveis” (Q. 5);
- “Liderar verdadeiramente. Gostar da escola enquanto local de formação de seres pensantes criticamente criativos” (Q. 6);
- “Motor de inovação” (Q. 7);
- “Ser o primeiro a inovar e a escutar todas as opiniões” (Q. 8);
- “Deve ser exigente, sem ser autoritário. Ter consciência que os alunos são a primeira prioridade de uma escola” (Q. 9);
- “Deve ser mais rigoroso para com os alunos. Menos medroso da inspecção. Ter em atenção as informações dos colegas” (Q. 14);
- “Deve ter mente aberta para aceitar conselhos e/ou sugestões, mas ser forte nas suas tomadas de decisões” (Q. 15);

- “Figura carismática – bom ouvinte, assertivo, confiável, dirigente aberto à inovação” (Q. 16);
- “Deve ser bem informado, orientador e o motor de engrenagem de toda a escola” (Q. 17);
- “Saber ouvir, saber aceitar críticas, partilhar opiniões, experiências, ser sensível aos problemas, ser inovador” (Q. 19);
- “Estar atento às directrizes provenientes do M.E., ouvir todas as pessoas envolvidas no processo escola e da melhor forma orientar e acompanhar os que nela intervêm” (Q. 20);
- “Os alunos devem ser a primeira prioridade de qualquer escola e qualquer presidente deve gerir a escola nesse sentido, sendo um verdadeiro líder” (Q. 23).

Concordando-se ou não, é um facto que a figura de presidente do conselho executivo está intimamente relacionada com a imagem que a escola transmite para o meio envolvente, esperando-se dessa figura um elo de ligação entre todos os intervenientes da aprendizagem da respectiva escola. Para além de gestor, a prática de liderança é fundamental numa escola que ultrapassa os limites físicos de um local de trabalho para abarcar um conceito verdadeiramente missionário e visionário.

Continuando na escola A, foram tecidos os seguintes comentários:

- “Que seria importante para a percepção da realidade não tentar extremar todos os aspectos, (ex. 9)” (Q. 2);
- “O estudo não devia ter-se centrado na caracterização/avaliação da pessoa do presidente que temos, mas sim num perfil desejável de gestor escolar dado por quem é actor no terreno. O questionário aqui apresentado obrigou-nos a conhecer a pessoa para além do aspecto meramente profissional, o que impede respostas rigorosas e, quem sabe, justas. Assim, tenho dúvidas quanto à validade do contributo deste inquérito para o estudo do modelo ideal/eficaz de gestor escolar” (Q. 3);
- “Este questionário é importante para reflectir sobre o funcionamento da escola e pode ser a base de uma melhoria do desempenho de todos os docentes” (Q. 12).

Pensamos que o último comentário apresenta os argumentos que melhor se adequam para defender este estudo face ao segundo comentário. Não conseguimos compreender como é que professores que fazem da avaliação o seu meio privilegiado de comunicação com os alunos têm tanto receio em auto avaliarem-se e avaliarem o desempenho dos colegas e superiores hierárquicos. Estamos a inquirir sobre pessoas que partilham o mesmo espaço há anos consecutivos e não sabemos emitir opiniões sobre a sua personalidade, mas sabemos emitir opiniões, quantas vezes injustamente depreciativas, sobre alunos integrados num grupo mais ou menos alargado, que encontramos semanalmente durante 90 minutos ou 180 minutos, quando não é menos tempo, ao fim de um período de aulas, em situação de reunião de avaliação, sendo preciso, frequentemente, ter as fotografias dos alunos à frente, porque não sabemos *ainda* o seu nome.

Na escola B, os professores consideram que o papel a desempenhar pelo presidente do conselho executivo com o objectivo de contribuir para uma escola de qualidade deve incluir os seguintes aspectos:

- “Vector orientador” (Q. 2);
- “Valorização e recurso às competências dos actores, seus pares na escola e dar prioridade à realização de melhorias a nível do espaço físico da escola e ajustar e renovar os equipamentos pedagógicos” (Q. 3);
- “Defender a igualdade de oportunidades, fraternidade, solidariedade e liberdade” (Q. 7);
- “As que foram explicitadas nos vários parâmetros” (Q. 8);
- “Ser aquele que une e mantém activos e empenhados todas as entidades responsáveis pelo sucesso a todos os níveis da escola” (Q. 11);
- “Activo em todos os vectores da vida da escola” (Q. 12);
- “Liderar sensatamente” (Q. 17);
- “Promover a inovação, o trabalho em equipa, a avaliação do processo de aprendizagem, a auto-avaliação e a partilha de saberes e experiência” (Q. 18);
- “Promovendo o diálogo com todos os intervenientes incluindo a sociedade em que está inserido” (Q. 19);
- “Estar atento e valorizar o bom esforço e os bons resultados. Estimular e acompanhar as boas ideias e as boas práticas” (Q. 21);

- “Poucas linhas, mas tentando sintetizar, o fundamental será promover cooperação, inovação, responsabilidade, interacção e afectividade dentro de um ambiente democrático, honesto, participativo e transparente (sem facilitismos ou favorecimentos de uns em detrimento de outros – imparcialidade e objectividade” (Q. 24);
- “As respostas a esta pergunta estão contempladas na questão 9.2” (Q. 25);
- “Ser visível, objectivo e rigoroso; fomentar a camaradagem, a interdisciplinaridade, a inovação, a cultura e mesmo incentivar processos de aprendizagem alternativos adaptados à realidade local” (Q. 26);
- “Catalisador de energias e impulsionador de novas dinâmicas” (Q. 29).

Da análise destas respostas é possível inferir que a liderança educativa é fundamental no complemento de uma gestão que mantém as rotinas necessárias para o funcionamento organizado e credível de qualquer organização. Não esperando que o presidente seja o herói da organização, desejam que seja o inspirador e o unificador da organização através de uma aprendizagem que engrene processos no sistema da escola, independente das pessoas que constituem a sua mente no momento.

Quanto aos comentários, registaram-se os que a seguir se enumeram:

- “A componente humana é a mais importante. Saber gerir o capital humano de que se dispõe é o maior desafio” (Q. 11);
- “Julgo que não é válida a conclusão a extrair deste inquérito. É suposto que não devia saber qual é, mas adivinha-se” (Q. 17);
- “A imagem que faço do gestor (ou órgão de gestão) depende essencialmente do meu relacionamento particular com ele e que não pode ser exactamente o mesmo para colegas que tenham outra atitude perante a escola. O perfil do inquirido também é importante e decisivo para as respostas que dá” (Q. 18);
- “Daria para uma dissertação/tese. Contudo, um pequeno contributo: estudos realizados por Mintzberg (1973) e Sergiovanni (1980) alertam para o cuidado a ter em relação ao “grau de superficialidade no trabalho de administrador” e Weindling (1990) aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de director/gestor a ter em conta” (Q. 24);

- “Ter-se-ia que estreitar mais a relação Presidente do C. Executivo/Docente, para se responder convenientemente a este questionário” (Q. 25);
- Metodologicamente: o questionário é longo e pouco acessível a leigos” (Q. 27);
- “Numa escola com estas dimensões, não é fácil fazer a avaliação solicitada por este questionário e temo que as minhas respostas, ou a de outros colegas, não espelhem bem a realidade” (Q. 28).

Definitivamente, as emoções não fazem parte da vida profissional da maioria dos professores, que gostam de opinar sobre todos os assuntos, mas receiam olhar para a sua escola e avaliá-la. Os intelectuais de café persistem em vingar nesta sociedade de hipocrisia⁴⁰ em vez de optarem pela sedução⁴¹.

Na escola C, registaram-se as seguintes respostas quanto ao papel do presidente do conselho executivo no cumprimento de uma escola de qualidade:

- “Inovação, comunicação e criar laços afectivos” (Q. 4);
- “Deve ser rigoroso” (Q. 6);
- “Através de uma gestão de qualidade e de uma liderança partilhada” (Q. 7);
- “O presidente do conselho executivo deve promover uma gestão de qualidade e de liderança” (Q. 8);
- “O presidente do conselho executivo deve ser um líder nato, especialista em domínios como administração e gestão escolar. Com ampla formação pedagógica e capaz de implementar sucessivamente projectos e estratégias inovadoras que fomentem a motivação de toda a comunidade educativa com vista ao sucesso educativo” (Q. 9);
- “Deve ser um bom executivo, um óptimo pedagogo, um bom líder, uma pessoa que promova a boa inovação, um colaborador, um amigo, uma pessoa que goste de arriscar (dentro dos limites), uma pessoa compreensiva” (Q. 11);

⁴⁰ Não é negativismo da nossa parte: existe inclusivamente um livro que aborda a questão da hipocrisia nas organizações e sociedade em geral: *A Organização da Hipocrisia Estratégias para uma educação de afectos*, de Nils Brunsson, Edições ASA.

⁴¹ Ver *O Instinto da Sedução* de Sebastião Serrano, Edições ASA.

- “Ser querido pela Comunidade Educativa, proporcionando a Todos as melhores condições de trabalho. Cumprir com as directivas emanadas pelo Ministério, mas saber contestá-las sempre que pensar que podem ser prejudiciais” (Q. 12);
- “O presidente do conselho executivo deve ser um excelente gestor, deve inspirar confiança, fazer as coisas certas no momento oportuno, deve com as suas atitudes contribuir para a excelência e para que os seus professores promovam uma aprendizagem de qualidade, já que os alunos são os principais actores de esta longa-metragem que é a escola” (Q. 13);
- “Motivar todos os envolventes no processo educativo, encarar a escola como espaço de partilha e interacção, valorizar a competência e a liberdade de acção” (Q. 14);
- “Sem autonomia, muito dificilmente poderá contribuir para uma escola de qualidade” (Q. 16).

É interessante verificar que muitos esperam que o presidente do conselho executivo seja um inspirador e fonte de inspiração. Contudo, mais do que motivador, o líder deve saber fazer com que cada um descubra em si próprio fontes de inspiração e motivação para cada dia da sua vida – e esta tarefa é muito mais difícil e quiçá impossível de alcançar quando não há uma predisposição para ser melhor amanhã do que se foi hoje. O factor da partilha da liderança também foi referido, facto que revela que existe uma consciência que existe uma organização para além das pessoas presentes no momento, que precisa de ser preservada e melhorada através do contributo e do crescimento de todos os seus cérebros aprendentes.

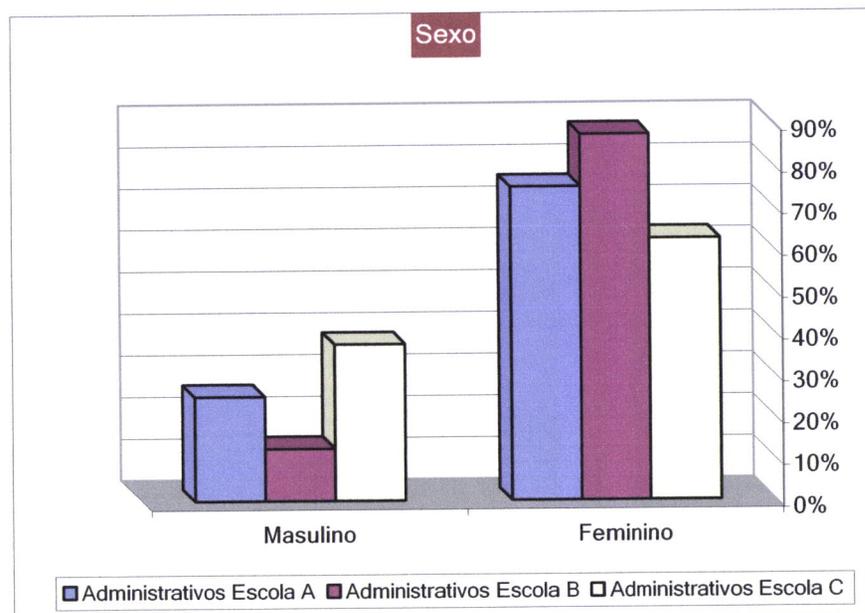
Quanto aos comentários, registaram-se os seguintes:

- “Para que se verifique uma verdadeira liderança educativa, deve promover-se uma nova relação pedagógica” (Q. 7);
- “Apenas gostaria que os resultados fossem divulgados de modo aos colaboradores terem conhecimento do estudo” (Q. 14).

5.3.2. FUNCIONÁRIOS ADMINISTRATIVOS

Os funcionários administrativos que responderam na escola A, 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino, na escola B 87,5% dos respondentes pertencem ao sexo feminino e 12,5% ao masculino e na escola C 62,5% são do sexo feminino e 37,5% do masculino, como se pode verificar no **gráfico 37**.

Gráfico 37 – Distribuição por sexo



Em relação à idade, representada pelo **gráfico 38**, constata-se que na escola A, 25% dos respondentes tem de 26 a 35 anos, sendo a mesma percentagem para os que têm de 36 a 50 e 50% tem mais de 50 anos. Na escola B, 13% tem de 26 a 35 anos, 50% tem de 36 a 50 e 37% tem mais de 50 anos. Na escola C, 12,5% tem de 26 a 35 anos, 25% tem entre 36 e 50 e 62,5% tem mais de 50 anos.

No que concerne as habilitações literárias e pela análise do **gráfico 39**, na escola A, 25% tem o 11.º ano e 75% tem o 12.º ano. Na escola B, 25% tem o 11.º ano, 62% tem o 12.º ano e 13% tem o 9.º ano, incluído noutra situação. Na escola C, 50% tem o 12.º ano, 17% o bacharelato e 33% tem o 9.º ano e o 3.º ano do curso comercial, incluídos noutra situação.

Gráfico 38 – Distribuição por idade

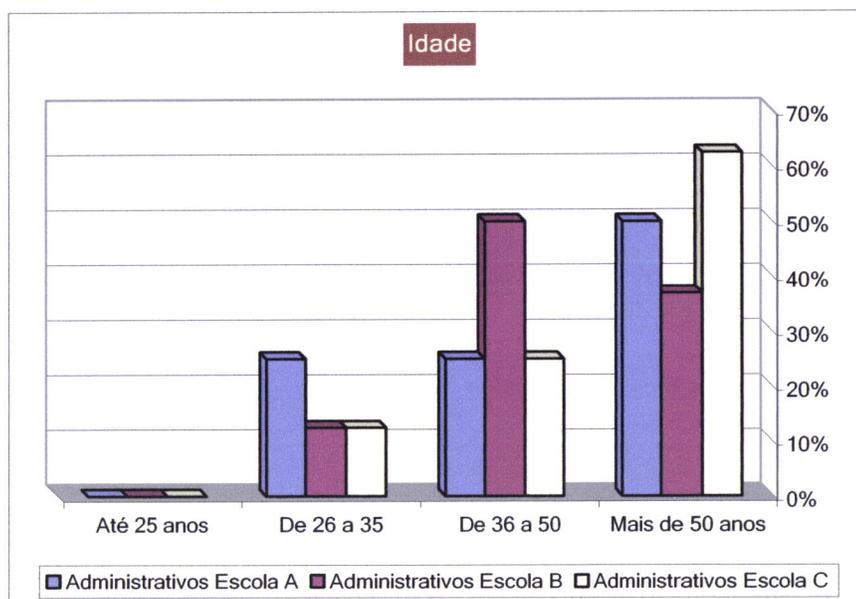
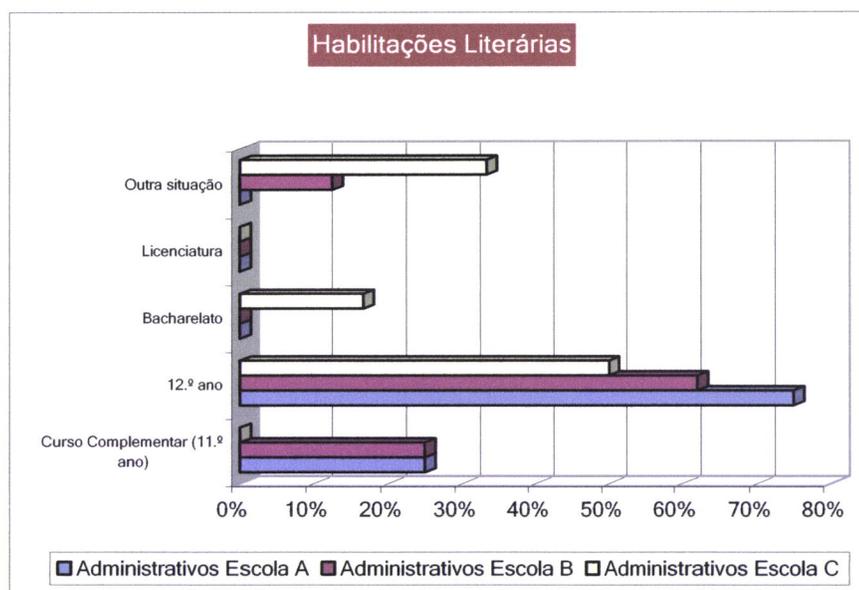
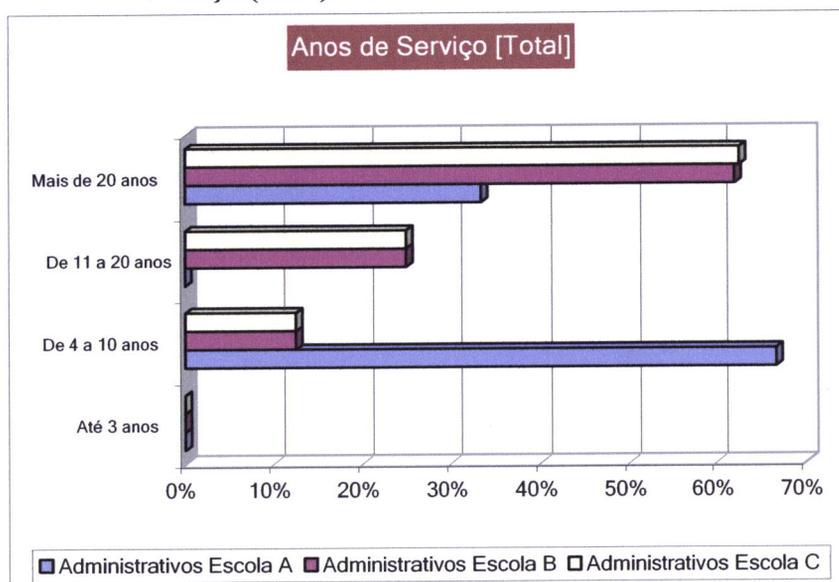


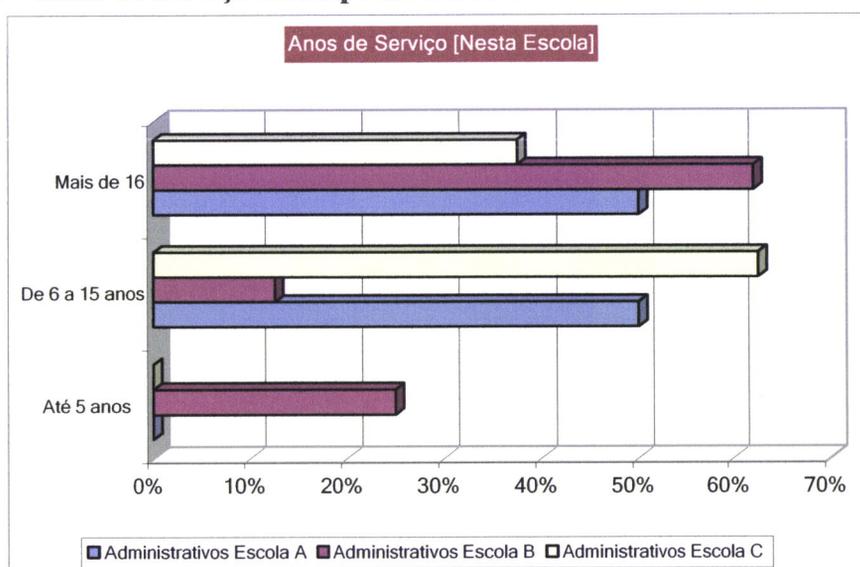
Gráfico 39 – Habilitações literárias



O gráfico 40 apresenta os anos de serviço, no total. Na escola A, 67% dos respondentes tem de 4 a 10 anos e 33% tem mais de 20 anos. Na escola B, 13% tem de 4 a 10 anos, 25% tem de 11 a 20 anos e 62% tem mais de 20. Na escola C, 12,5% tem de 4 a 10 anos, 25% tem de 11 a 20 anos e 62,5% tem mais de 20 anos.

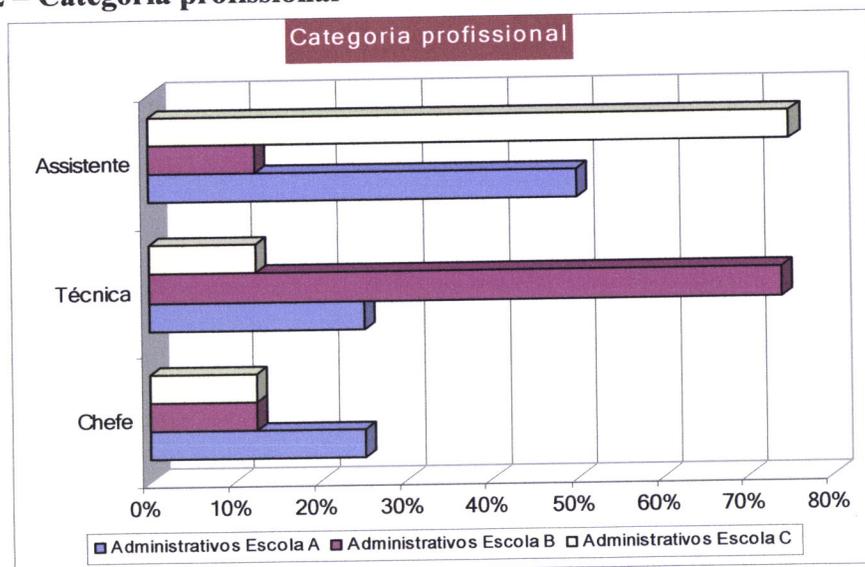
Gráfico 40 – Anos de serviço (total)

Na respectiva escola, os anos de serviço são indicados pelo **gráfico 41**. Na escola A, 50% está na escola entre os 6 e os 15 anos e 50% está na mesma escola há mais de 16 anos. Na escola B, 25% está até 5 anos, 13% de 6 a 15 anos e 62% há mais de 16 anos. Na escola C, 62,5% está na escola de 6 a 15 anos e 37,5% há mais de 16 anos. Pode dizer-se que os funcionários administrativos de cada escola apresentam um tempo de serviço na respectiva escola que lhes permite ter uma noção do perfil do presidente do conselho executivo da sua escola.

Gráfico 41 – Anos de serviço na respectiva escola

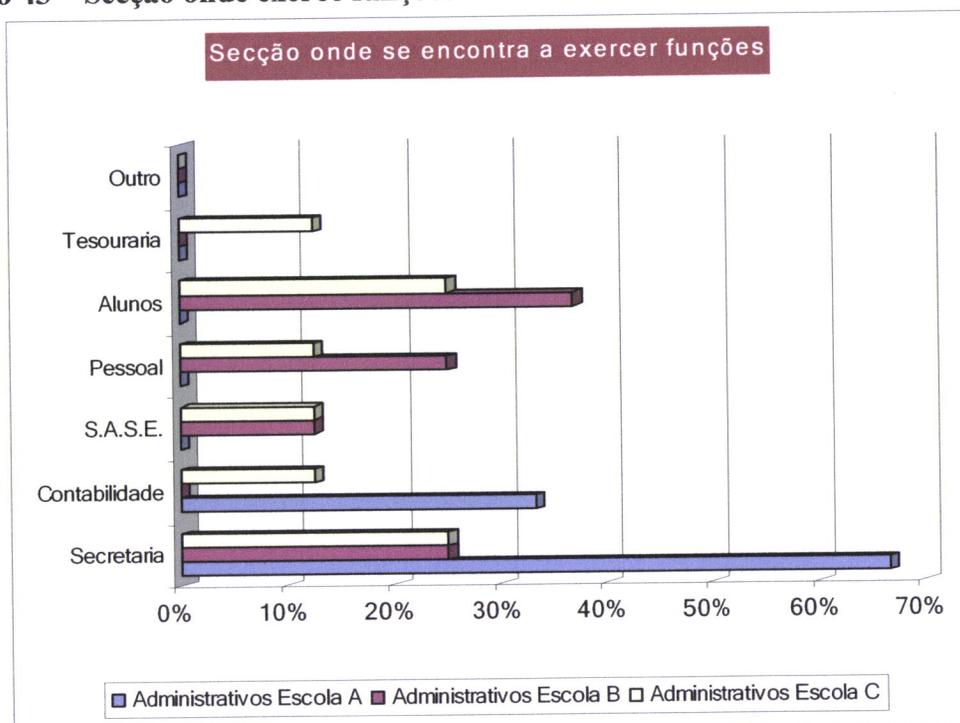
Quanto às categorias profissionais, conforme o **gráfico 42**, na escola A, 25% é chefe, 25% é técnica e 50% assistente. Na escola B, 13% é chefe, 74% técnicos e 13% assistente. Na escola C, 12,5% é chefe, 12,5% técnico e 75% assistente.

Gráfico 42 – Categoria profissional



Em relação à secção onde se encontram a exercer funções e como se pode ver no **gráfico 43**, na escola A, 67% está na secretaria e 33% na contabilidade. Na escola B, 25% está na secretaria, 13% no S.A.S.E., 25% na secção de pessoal e 37% na secção dos alunos. Na escola C, 25% está na secretaria, 13% na contabilidade, S.A.S.E. e secção de pessoal, respectivamente, 25% na secção dos alunos e 13% na tesouraria.

Gráfico 43 – Secção onde exerce funções



O **gráfico 44** indica o vínculo contratual dos funcionários. Assim, na escola A, 25% pertence ao quadro da escola, 25% ao quadro do distrito, 25% ao quadro de nomeação definitiva e 25% tem contrato individual de trabalho. Na escola B, 50% pertence ao quadro da escola, 25% ao quadro distrital, 12,5% tem um contrato de trabalho e 12,5% um contrato individual de trabalho. Na escola C, 62,5% pertence ao quadro da escola, 12,5% é de nomeação definitiva e 25% tem um contrato individual de trabalho.

Quanto ao ponto dois do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo* e com o objectivo de determinar se o presidente do conselho executivo das respectivas escolas privilegia a emoção ou a razão no seu quotidiano, o resultado das respostas válidas aponta para uma actuação racional da parte do presidente da escola A, na medida em que 67% considera que o presidente analisa tudo cuidadosamente contra 33% que considera que o presidente se deixa guiar pela intuição. Em relação às mesmas questões, os respondentes da escola B, 87,5% considera que o presidente analisa tudo cuidadosamente e 12,5% opina que o presidente se deixa guiar pela intuição. Na escola C, todos os respondentes, 100%, considera que o presidente analisa tudo ao pormenor. Estes dados são fornecidos pelo **gráfico 45**.

Gráfico 44 – Vínculo contratual

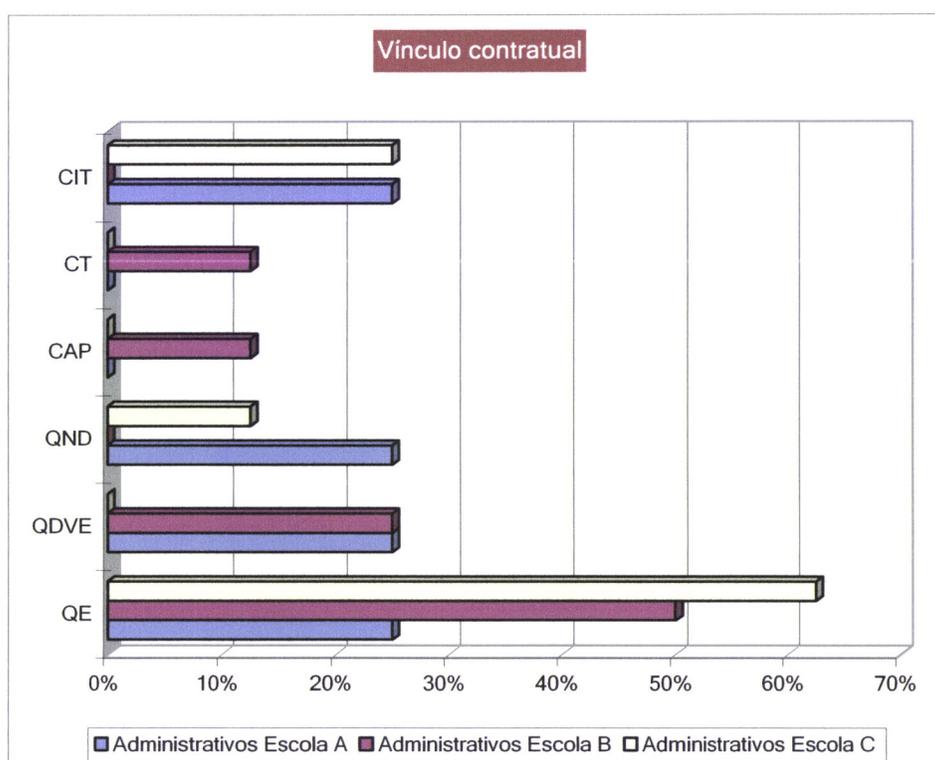
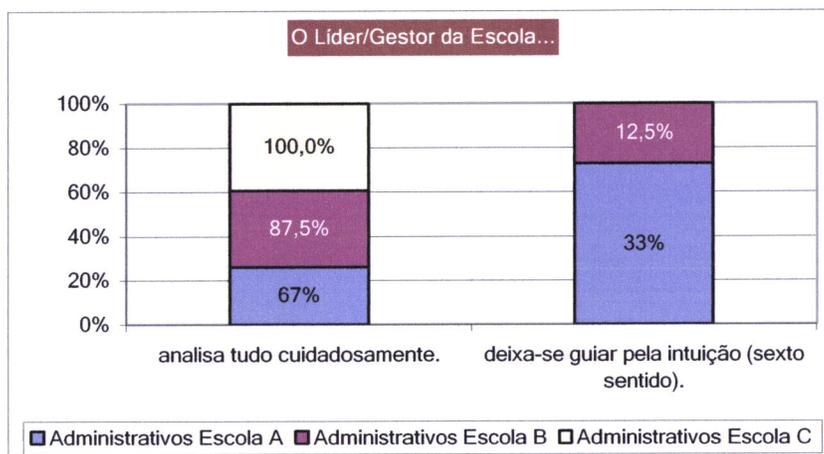
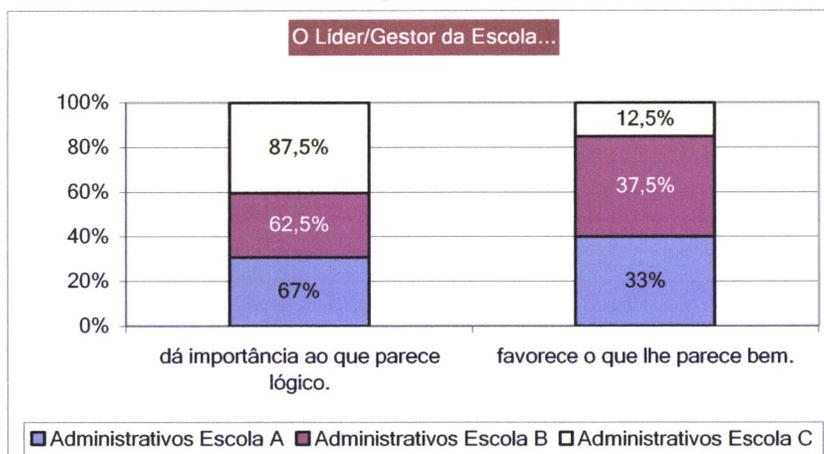
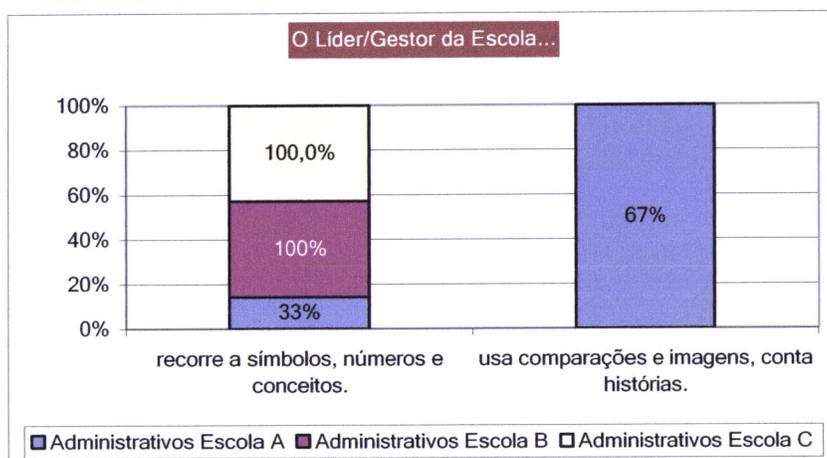


Gráfico 45 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo

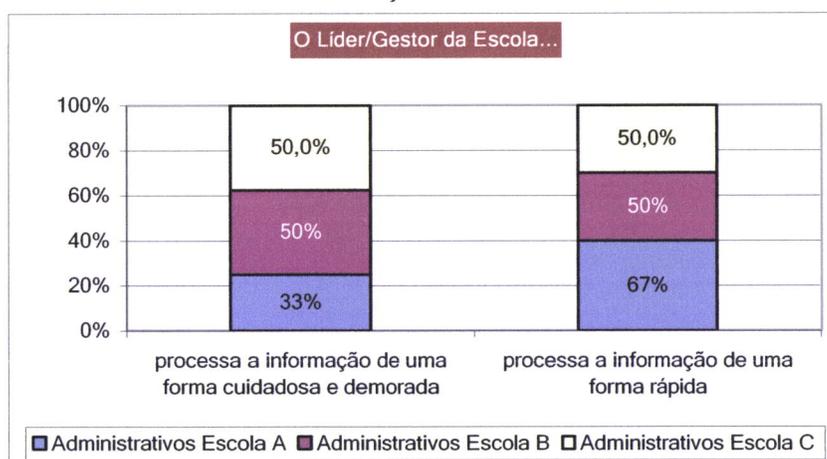
Perante o seguinte par de afirmações: “dá importância ao que parece lógico” e “favorece o que lhe parece bem”, na escola A, 67% optou pela primeira e 33% pela segunda. Na escola B, 62,5% preferiu a primeira e 37,5% a segunda, e na escola C, 87,5% escolheu a primeira hipótese e 12,5% a segunda, como se pode observar no **gráfico 46**.

Gráfico 46 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem

O **gráfico 47** ilustra a distribuição percentual das respostas que visam a escolha entre o facto do presidente da respectiva escola recorrer a símbolos, números e palavras abstractas ou usar metáforas e imagens, para além de contar histórias, sendo o resultado na escola A de 33% para 67%, enquanto que nas escolas B e C não houve dúvidas quanto ao facto do presidente recorrer a símbolos, números e conceitos, sendo a percentagem de 100%.

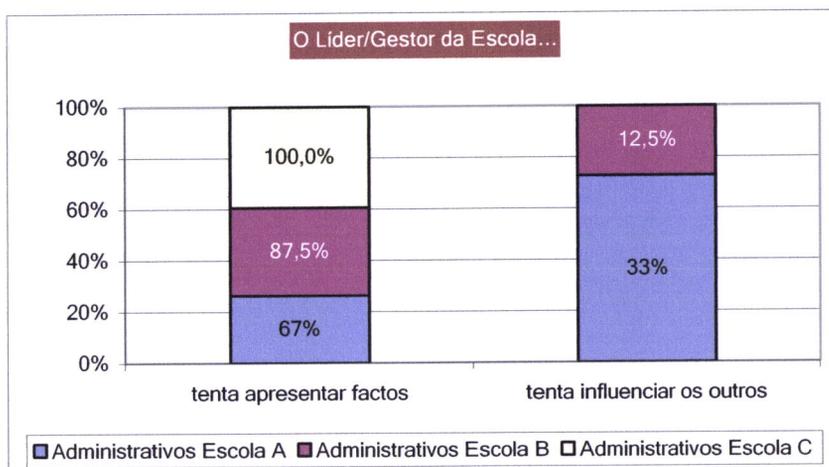
Gráfico 47 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias

Quanto ao processamento da informação ser feito de uma forma cuidadosa e demorada ou de uma forma rápida, como ilustra o **gráfico 48**, na escola A, 67% preferiu esta última contra 33% que optou pela primeira. Nas escolas B e C, as respostas foram de 50% para cada uma das hipóteses, respectivamente.

Gráfico 48 – Processamento da informação

Os valores referentes ao último par de afirmações são veiculados pelo **gráfico 49** e diz respeito à tentativa de apresentar factos ou influenciar os outros. Na escola A, 67% afirma que o presidente apresenta factos e 33% que tenta influenciar os outros. Na escola B, 87,5% afirma que o presidente apresenta factos e 12,5% que influencia os outros. Na escola C, 100% dos respondentes não teve dúvidas em afirmar que o seu presidente apresenta factos.

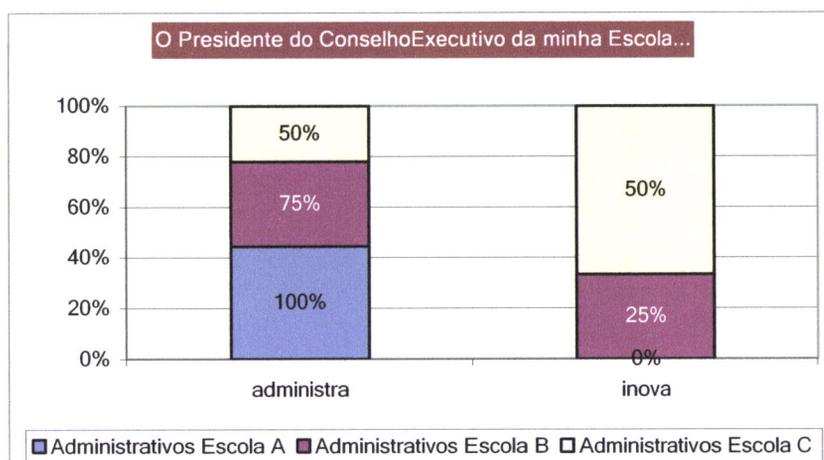
Gráfico 49 – Factos ou influência



Os funcionários administrativos de todas as escolas têm uma imagem racional do seu presidente do conselho executivo, isto é, alguém que privilegia o lógico, a razão, não deixando a emoção interferir no seu processo de tomada de decisão, repetem-se os resultados verificados nos questionários dos professores.

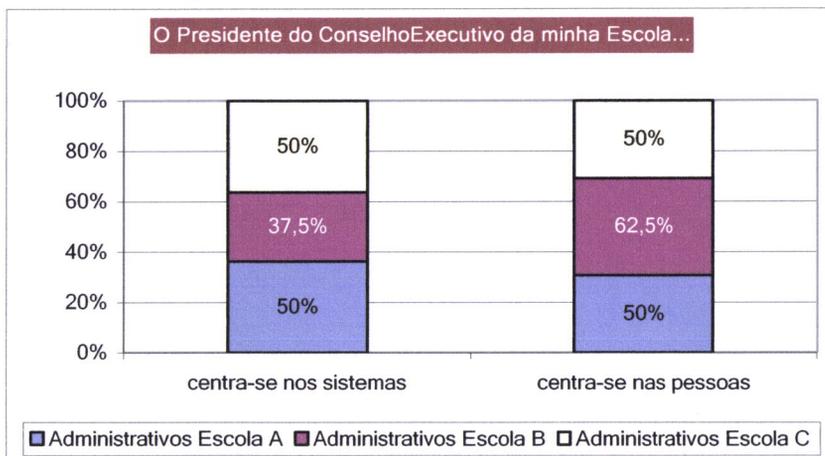
Na senda da distinção entre gestor e líder, foi apresentado aos administrativos um quadro que apresentava características dicotómicas e cujos resultados são apresentados nos próximos gráficos. Assim, no **gráfico 50**, é possível observar que na escola A, 100% dos respondentes considera que o seu presidente administra. Na escola B, 75% também considera que o seu presidente administra contra 25% que diz que inova. Na escola C, 50% dos administrativos sobrepõe a administração à inovação que é escolhida pelos outros 50 % dos respondentes.

Gráfico 50 – Administrar/inovar



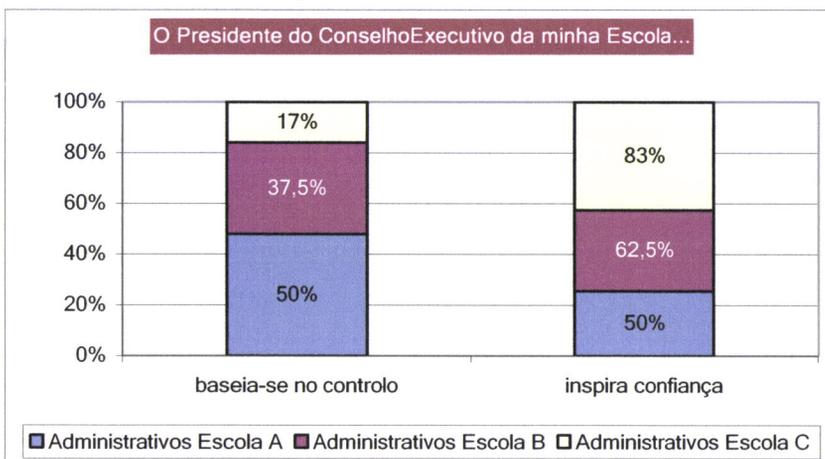
Nas escolas A e C, 50% dos administrativos admite que o respectivo presidente se centra nos sistemas enquanto que 50% diz que se centra nas pessoas. Na escola B, 37,5% diz que o presidente se centra nos sistemas e 62,5% considera que as pessoas são o seu principal enfoque. Estes dados são verificáveis no **gráfico 51**.

Gráfico 51 – Sistemas ou pessoas



O **gráfico 52** apresenta a dicotomia entre o basear-se no controlo e inspirar confiança, podendo concluir-se que 50% aponta para o controlo sendo a percentagem igual para a inspiração de confiança na escola A. Na escola B, a confiança vence o controlo por 62,5% para 37,5%. Também na escola C, a confiança suplanta o controlo, apresentando os valores de 83% e 17%.

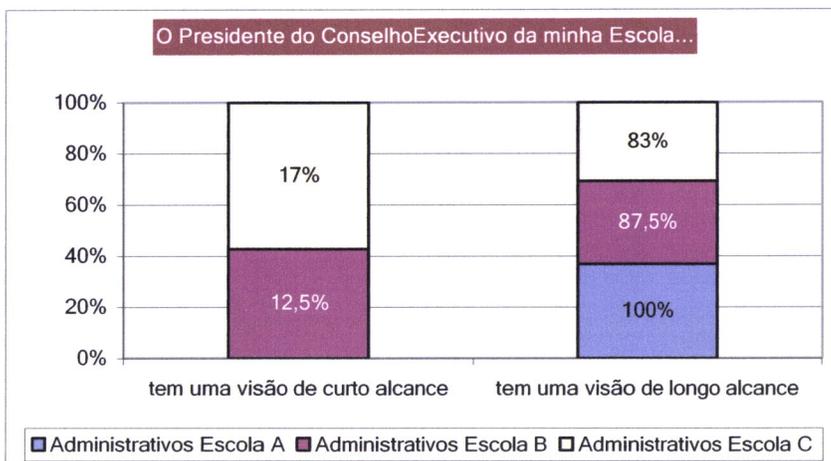
Gráfico 52 – Controlo ou confiança



Quanto ao alcance da visão do presidente, ilustrado no **gráfico 53**, na escola A, 100% dos respondentes opta pela visão de longo alcance. Na escola B, 87,5% dos administrativos considera que o seu presidente tem uma visão de longo alcance e 12,5%

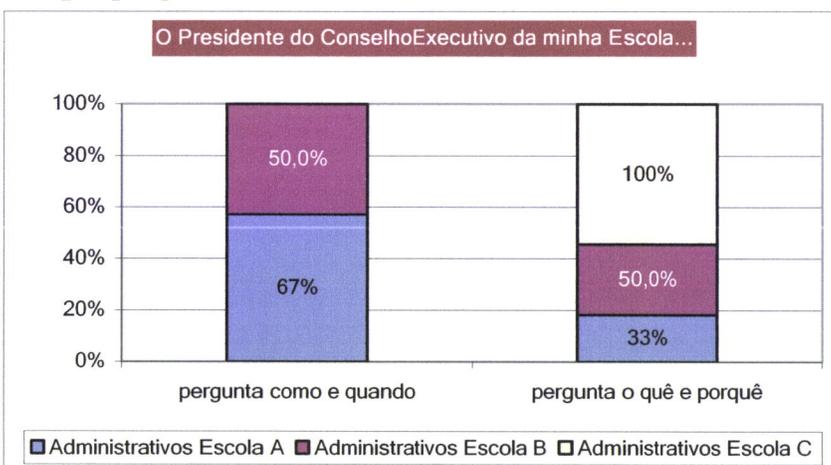
considera-a de curto. Na escola C, 83% declara que a visão do presidente é de longo alcance contra 17% que a considera de curto alcance.

Gráfico 53 – Alcance da visão



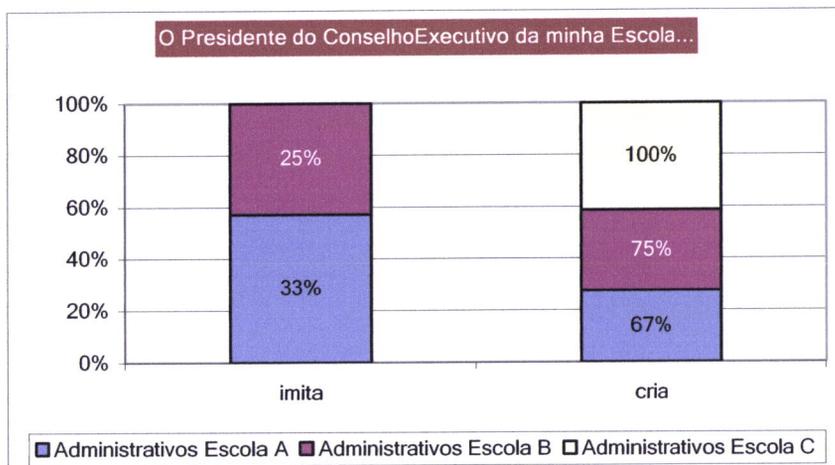
O gráfico 54 espelha a dicotomia entre o pergunta como e quando e o pergunta o quê e porquê, sendo na escola A, a percentagem para a primeira pergunta de 67% e para a segunda de 33%. Na escola B, 50% opta pela primeira, verificando-se a mesma percentagem na segunda. Na escola C, 100% tem a certeza que o seu presidente pergunta o quê e porquê.

Gráfico 54 – O que pergunta



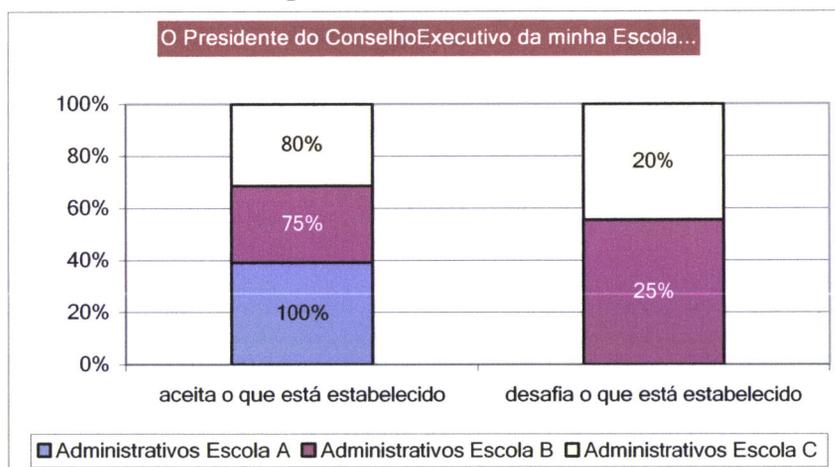
No que concerne o imitar e o criar, conforme o gráfico 55, na escola A, 33% considera que o presidente imita e 67% considera que cria. Na escola B, 75% opta pelo cria e 27% pelo imita. Na escola C, 100% diz que o presidente cria.

Gráfico 55 – Imitar/criar



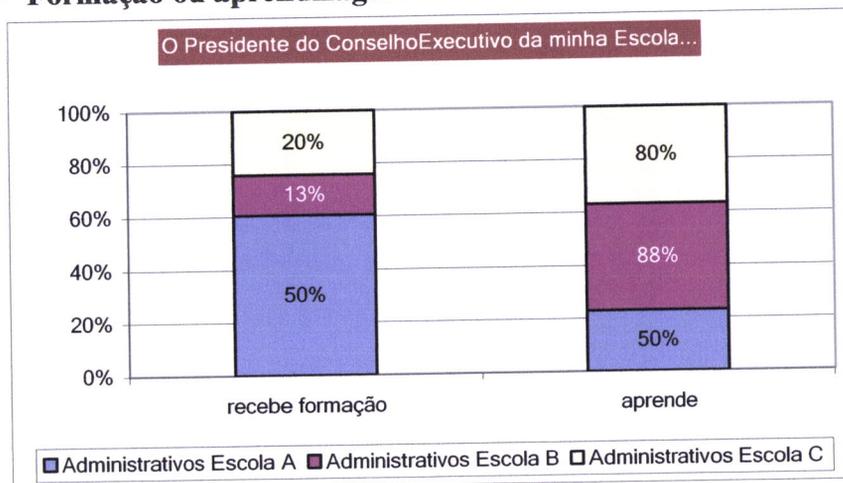
Todos os presidentes aceitam o que está estabelecido, como se pode verificar pela análise do **gráfico 56**: na escola A, a percentagem é de 100%. Na escola B, 75% dos administrativos considera que o presidente aceita o que está estabelecido e 25% considera que o desafia. Na escola C, 80% dos respondentes declara que o presidente aceita o que está estabelecido e 20% que o desafia.

Gráfico 56 – Aceitar/desafiar o que está estabelecido



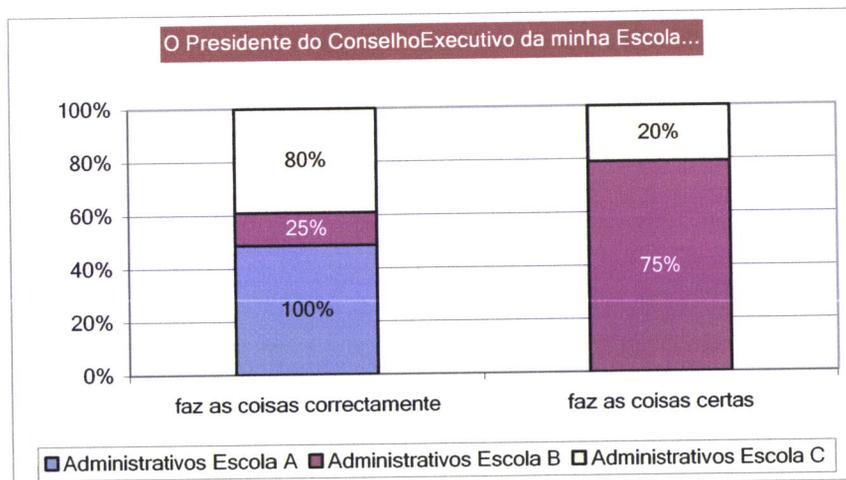
Analisando o **gráfico 57**, concluímos que na escola A, existe um empate: 50% dos administrativos pensa que o seu presidente recebe formação e os outros 50% diz que aprende. Na escola B, a aprendizagem do presidente suplanta o receber formação com valores da ordem dos 88% e 13%, respectivamente. Na escola C, 20% pensa que o presidente recebe formação e 80% considera que aprende.

Gráfico 57 – Formação ou aprendizagem



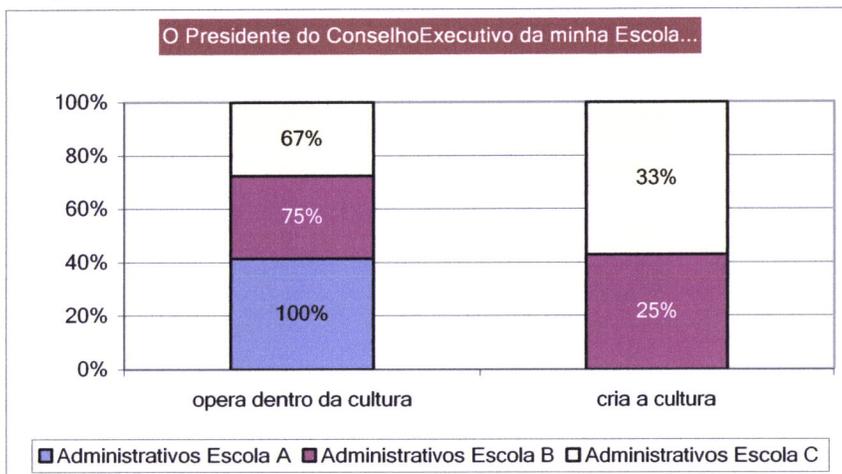
Quanto ao fazer as coisas correctamente ou certas, o **gráfico 58** revela que na escola A, 100% opta pelo correctamente. Na escola B, 75% diz que o presidente faz as coisas certas e 25% considera que as faz correctamente. Na escola C, 80% privilegia o correctamente e 20% o certas.

Gráfico 58 – Coisas correctas ou certas



Para concluir a distinção entre gestor e líder, o **gráfico 59** apresenta os valores percentuais referentes ao operar dentro da cultura e o criar a cultura, ganhando a primeira actuação em todas as escolas. Assim, na escola A, 100% diz que o presidente opera dentro da cultura. Na escola B, o presidente opera dentro da cultura para 75% dos administrativos e cria a cultura para 25%. Na escola C, 67% declara que o presidente opera dentro da cultura e 33% considera que a cultura é criada pelo presidente.

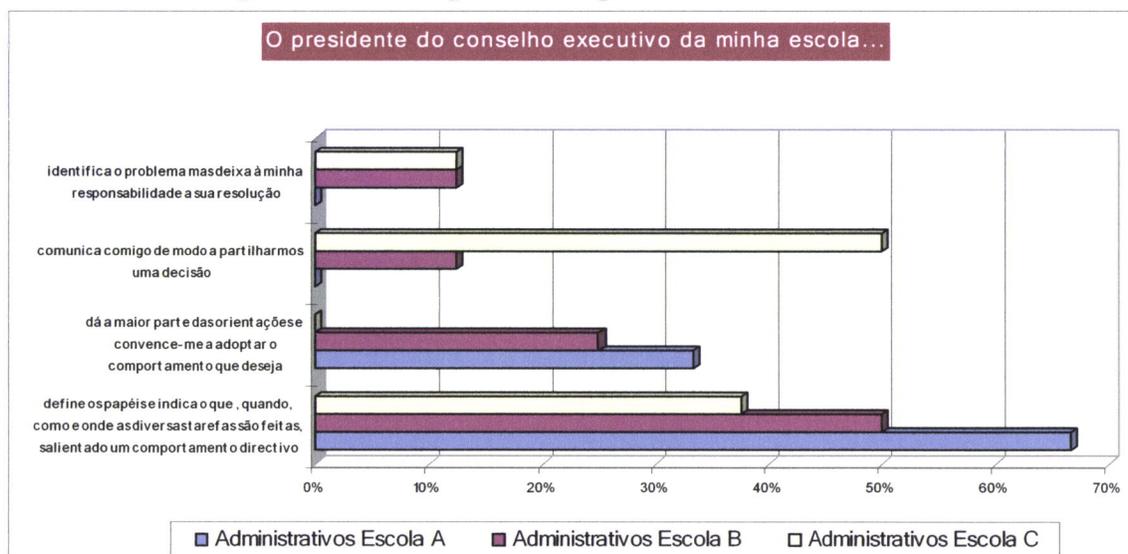
Gráfico 59 – Operar dentro ou criar cultura



A tendência que se verificou nos questionários dos professores para considerarem o perfil do presidente da escola A mais de gestor do que de líder e os presidentes das escolas B e C apresentarem um perfil mais de líderes do que de gestores confirma-se também nos questionários dos funcionários administrativos.

Para terminar a análise do ponto dois do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo*, o **gráfico 60** incide sobre os 4 estilos possíveis assumidos pelos presidentes de cada escola quando se relacionam individualmente com cada um dos funcionários administrativos que responderam ao questionário.

Gráfico 60 – Comportamento do presidente para com os administrativos



Quanto ao facto de o presidente definir os papéis e indicar o que, quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientando um comportamento directivo, na escola A,

a percentagem apresentada é de 67%, na escola B, 50% e na escola C, 37,5%. O estilo caracterizado pelo dar a maior parte das orientações e convencer os administrativos a adoptarem o comportamento que o presidente deseja é apontado por 33% dos funcionários administrativos da escola A, 25% da escola B e 0% da escola C. Na escola A, o presidente não comunica com nenhum dos administrativos de modo a partilharem uma decisão e na escola B isso acontece com 12,5% dos respondentes. No entanto, esse comportamento é o mais adoptado na escola C, registando-se uma percentagem de 50%. Quanto ao identificar o problema mas deixar à responsabilidade dos funcionários administrativos a sua resolução, na escola A, o valor é de 0% e nas escolas B e C, regista-se uma percentagem de 12,5%, respectivamente.

O ponto três do questionário – *Caracterização do Clima e a Cultura de Escola* é registado no **gráfico 61** que representa o grau de importância que é dado aos valores seleccionados em cada uma das escolas estudadas. Assim, o valor médio dado ao valor da inovação nas três escolas é de 4. Ao valor da comunicação é atribuído 3,5 na escola A, 3,4 na escola B e 3,9 na escola C. As escolas A e B valorizam a responsabilidade em 4,3 e a escola C atinge o valor 4,6. A honestidade é valorizada em 4,3 na escola A, em 4,6 na escola B e 4,5 na escola C. Para a escola A, a excelência vale 3,8, para a escola B vale 4,1 e para a escola C, 4,4. A aprendizagem vale 3,8 na escola A, 4,6 na escola B e 4,3 na C. A participação tem o valor médio de 3,5 na escola A, de 4,0 na escola B e de 4,4 na escola C. Ao conhecimento é reconhecido um valor de 3,3 na escola A, de 4,3 na escola B e de 4,6 na escola C. A cooperação é valorizada em 3,3 na escola A, 3,6 na escola B e 4,5 na escola C. Nas escolas A e B, a motivação ganha o valor de 3,8 e na escola C de 4,4. A nível dos valores, concluímos que a escola C é a que mais os valoriza, seguida da escola B e depois A. A mesma ordem no radar dos professores é agora verificada no dos funcionários administrativos, ainda que os valores indicados sejam um pouco mais elevados, principalmente nas escolas A e B.

Contudo, tais valores não são corroborados pela análise do **gráfico 62** que indica o grau de satisfação dos administrativos com o trabalho realizado nos aspectos de seguida especificados. Na escola A, o valor quanto à satisfação em relação às perspectivas de carreira é a mais baixa das três escolas, 2,5, na escola B, 3,8 e na escola C o valor atribuído a este primeiro aspecto é de 3,3, ou seja, a insatisfação é notória quanto às

perspectivas de carreira e que são justificadas pelas medidas tomadas pelo XVII Governo Constitucional.

Gráfico 61 – Grau de importância dos valores

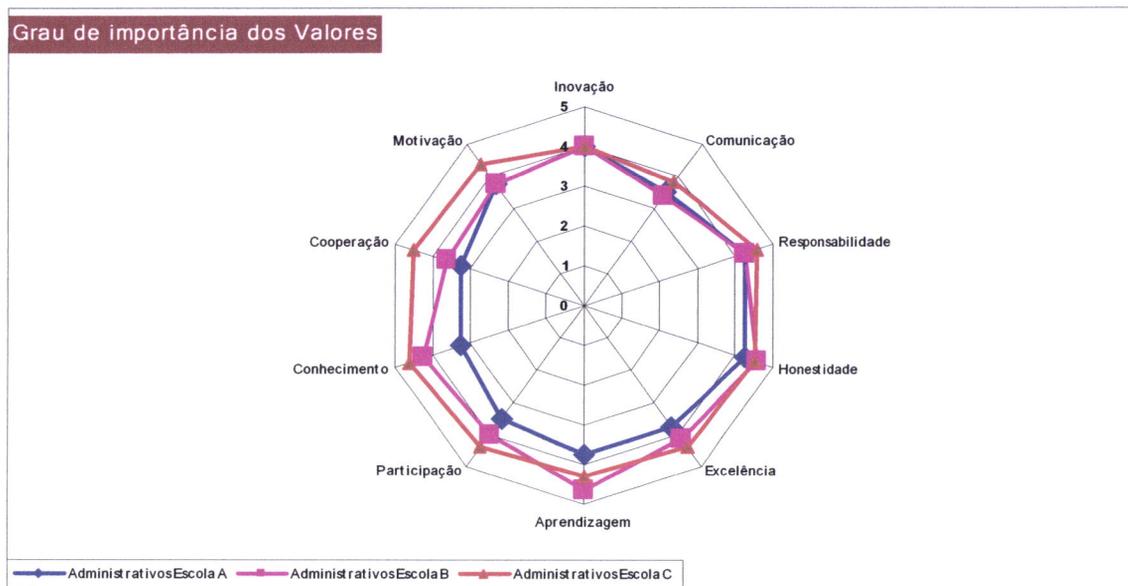
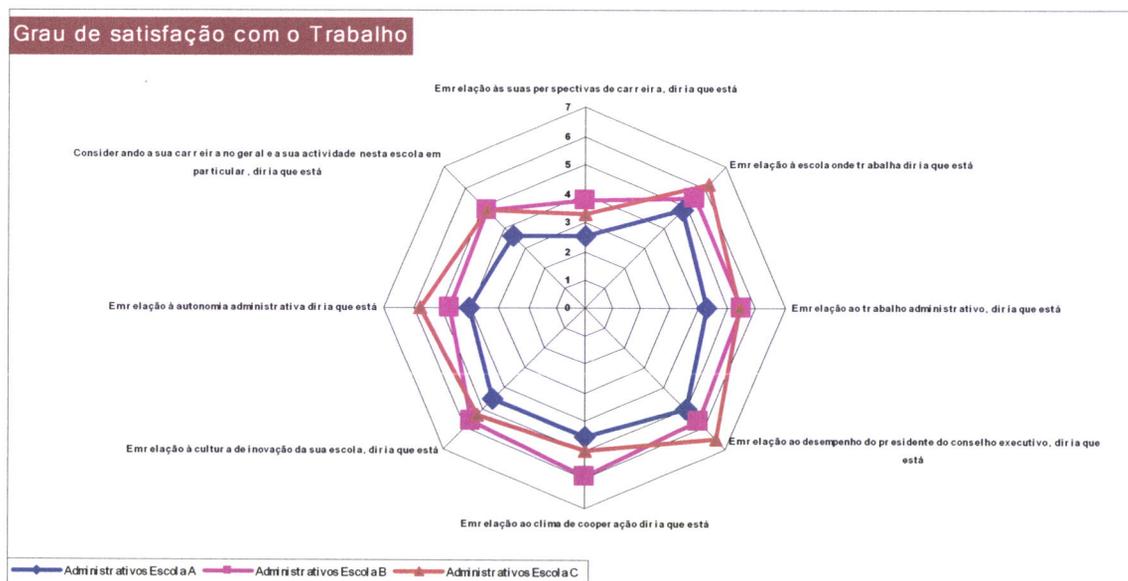


Gráfico 62 – Grau de satisfação com o trabalho

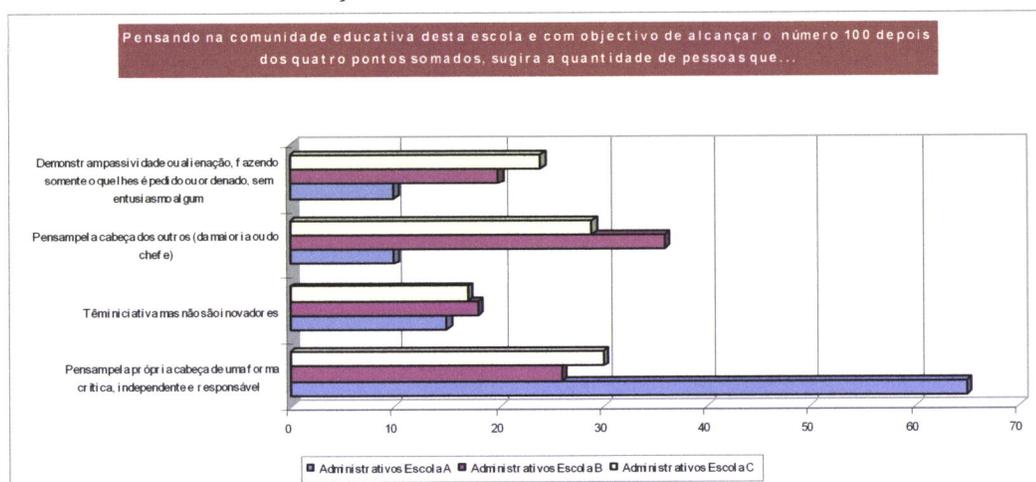


Quanto ao gostarem da escola onde trabalham, o valor na escola A é de 4,8, na escola B é de 5,4 e na C, onde os funcionários administrativos indicam o valor mais elevado: 6,0. O trabalho administrativo satisfaz os funcionários da escola A em 4,3, da escola B em 5,5 e na escola C de 5,4. O grau de satisfação em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo é de 5,0 na escola A, 5,6 na escola B e 6,5 na escola C. O presidente desta escola é o que reúne maior consenso na estima e admiração junto de professores e

funcionários administrativos. No que concerne a satisfação com o clima de cooperação, na escola A, o valor é de 4,5, na escola B de 5,9 e na escola C de 5,0. A cultura de inovação é valorizada em 4,5 na escola A, 5,6 na escola B e 5,3 na escola C. Em relação à autonomia administrativa, o grau de satisfação na escola A é de 4,0, na escola B de 4,7 e na escola C de 5,8. Considerando a carreira em geral e a actividade nas respectivas escolas, os valores apresentados são de 3,5 na escola A e 4,9 nas escolas B e C. Face a tais valores, podemos concluir que os funcionários administrativos apresentam valores ligeiramente mais elevados no grau de satisfação com o trabalho, mas é reiterada a imagem positiva quer das escolas quer dos respectivos presidentes, cujas características pertencentes ao perfil de gestor na A e de líderes na B e C são reforçadas.

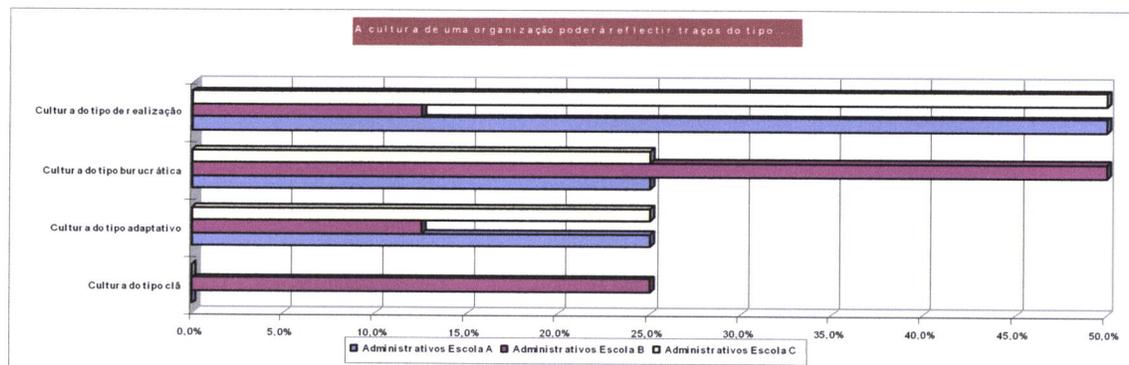
A análise do **gráfico 63** sugere a quantidade de pessoas que, na opinião dos administrativos, assumem determinado comportamento perante a profissão. Assim, na escola A, o valor médio de pessoas que pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável é de 65, na escola B de 26 e na escola C de 30. Quanto às que têm iniciativa mas não são inovadoras, o valor médio na escola A é de 15, na escola B de 18 e na escola C de 17. O valor médio da quantidade de pessoas que pensam pela cabeça da maioria ou do chefe é de 10 na escola A, 36 na escola B e 29 na escola C. Os valores médios da quantidade de pessoas que demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum são de 10 na escola A, enquanto que na escola B atinge os 20 e na escola C os 24. Os valores estão muito distribuídos nas escolas B e C, atingindo um valor muito elevado de pessoas independentes e responsabilmente críticas na escola A, o que pode indicar um grau de maturidade profissional.

Gráfico 63 – Caracterização dos colaboradores



O **gráfico 64** incide sobre o tipo de cultura escolhido pelos funcionários administrativos para melhor caracterizar a respectiva escola, revelando a sua análise uma melhoria face aos resultados obtidos nos questionários dos professores. Concretizando, na escola A, a cultura do tipo de realização foi referida por 50% dos respondentes, tendo 25% assinalado a cultura do tipo adaptativo e a mesma percentagem verificou-se na indicação da cultura do tipo burocrático. Contudo, registou-se um retrocesso quanto à caracterização da cultura da escola B, na medida em que 50% dos respondentes indicou a cultura do tipo burocrático, 25% a do tipo clã e 12,5% a do tipo adaptativo, registando a do tipo de realização esta mesma percentagem. Na escola C, à imagem do que foi indicado na entrevista do seu presidente, 50% referiu a cultura do tipo de realização, 25% a do tipo burocrático e também 25% a do tipo adaptativo.

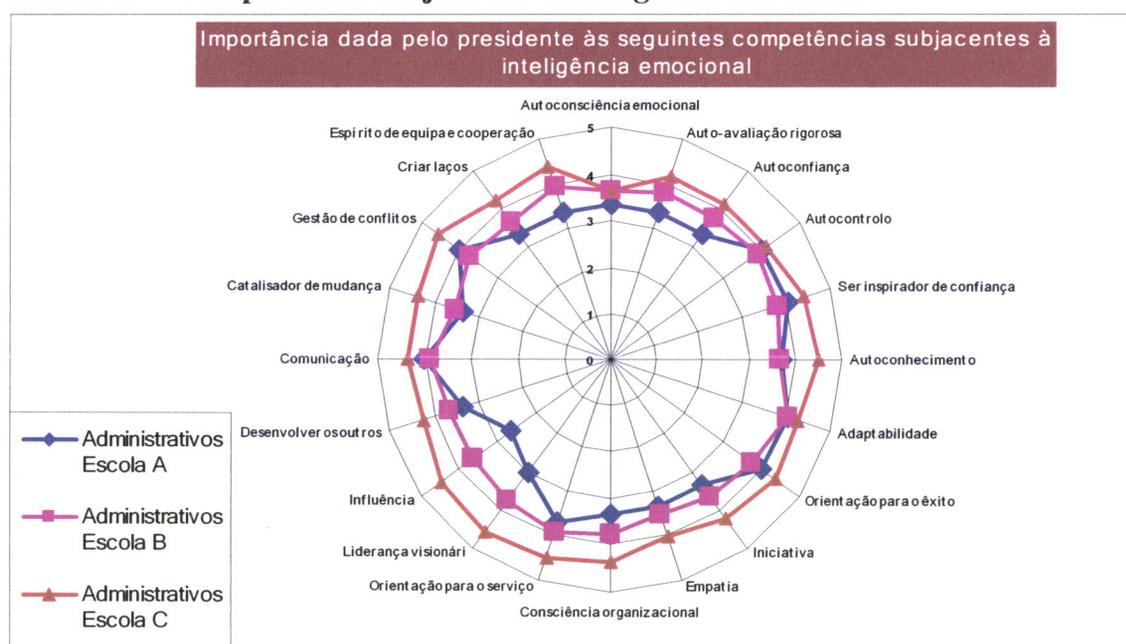
Gráfico 64 – Cultura de escola



Quanto ao ponto quarto do questionário – *Inteligência Emocional*, é possível pela observação do **gráfico 65** constatar que o presidente do conselho executivo da escola C é o que obtém valores mais altos na importância dada às competências subjacentes à inteligência emocional, seguidos dos presidentes das escolas B e A. O valor médio atribuído à autoconsciência emocional na escola A é de 3,3, na escola B é de 3,6 e na escola C o valor é de 3,6. A mesma sequência crescente verifica-se em relação à autoavaliação rigorosa: 3,3 na escola A, 3,8 na escola B e 4,1 na escola C. A autoconfiança recebe o valor de 3,3 na escola A, 3,8 na B e recebe o valor de 4,1 na escola C. 4,0 é o valor dado ao autocontrolo do presidente da escola A, 3,9 ao presidente da escola B e 4,4 ao da escola C. Ser inspirador de confiança merece o valor de 4,0 na escola A, 3,8 na escola B e 4,4 na C. O autoconhecimento atinge os 3,7 na escola A, 3,6 na escola B e 4,5 na escola C. A adaptabilidade chega ao valor médio de 4,0 nas escolas A e B e 4,3 na C. A orientação para o êxito atinge 4,0 na escola A, 3,8 na B e 4,4 na C. Quanto à iniciativa, os

valores obtidos são de 3,3 na escola A, 3,6 na escola B e 4,3 na C. A empatia chega ao valor médio de 3,3 na escola A, 3,5 na escola B e 4,0 na escola C. A consciência organizacional alcança 3,3 na escola A, 3,8 na escola B e 4,4 na C. A orientação para o serviço atinge 3,7 na escola A, 3,9 na escola B e 4,5 na C. Quanto à liderança visionária, os valores são respectivamente de 3,0, 3,8 e 4,6. Quem menos influencia é o presidente da escola A com o valor médio de 2,7, seguido do presidente da escola B com 3,6 e do presidente da escola C que é quem mais influencia com o valor médio de 4,5. Quanto a desenvolver os outros, o presidente do conselho executivo da escola A obtém os valores médios de 3,3, o da escola B o valor de 3,6 e o da escola C o valor médio de 4,3. A comunicação sobe até aos 4,0 na escola A, para descer até aos 3,9 na escola B e subir até aos 4,4 na escola C. Quanto a ser catalisador de mudança, na escola A o valor alcançado é 3,3, na escola B é 3,5 e na C é 4,4. Na gestão de conflitos, a escola A atinge o valor de 4,0, a escola B alcança 3,8 e a escola C 4,6. Na escola A, o criar laços tem o valor médio de 3,3, na escola B tem o valor médio de 3,6 e de 4,0 na escola C. O espírito de equipa e cooperação é valorizado em 3,3 na escola A, 3,9 na escola B e 4,7 na escola C.

Gráfico 65 – Competências subjacentes à inteligência emocional



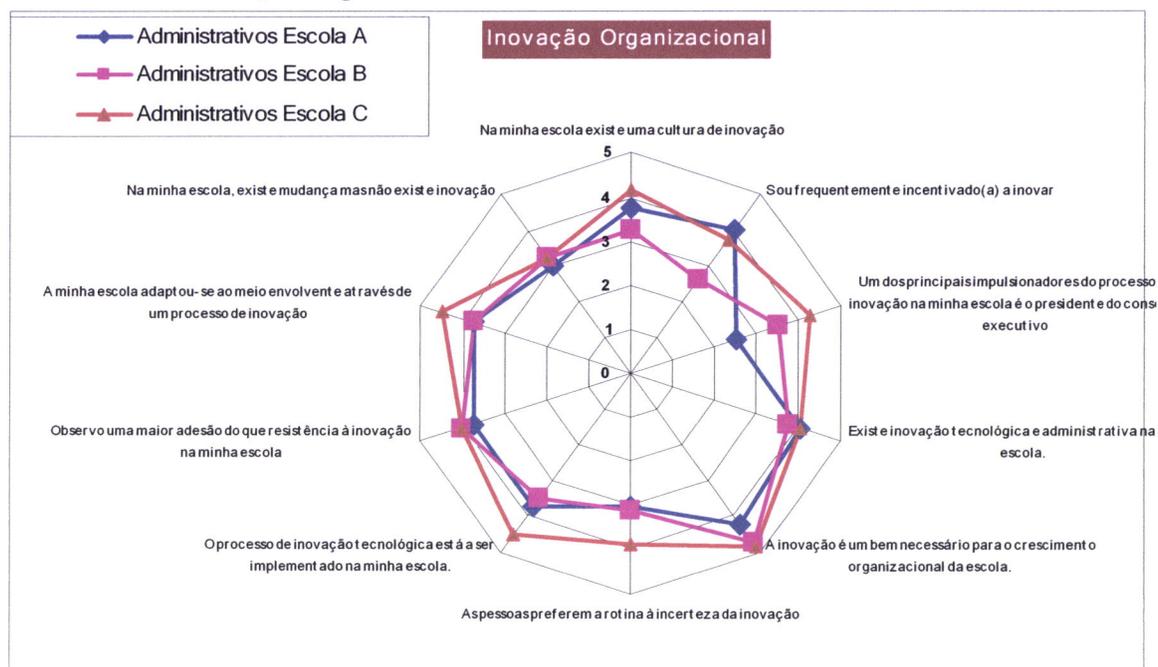
É muito interessante verificar que a tendência dos questionários dos professores mantém-se nos dos administrativos, isto é, a escola A fica, em alguns aspectos, ligeiramente atrás da escola B, constatando-se uma primazia da escola C, em todos os aspectos, em relação às escolas A e B. Na escola C, os valores atribuídos pelos administrativos sobem em relação aos atribuídos pelos professores e em algumas

competências, pelo próprio presidente na entrevista que concedeu. A imagem que passa da escola C é de sintonia entre o seu presidente e a comunidade educativa seleccionada para este estudo. Só um estudo posterior a este que abarque os alunos e os seus resultados académicos poderão opinar sobre as consequências de tal sintonia e verificar se a escola C vive um momento de sucesso produtivo ou improdutivo.

O ponto quinto do questionário – *Inovação Organizacional* é transmitido pelo **gráfico 66** que apresenta um radar com valores mais elevados do que os visíveis no radar resultante dos questionários dos professores. Em todas as escolas, os administrativos têm uma perspectiva mais positiva do processo de inovação na sua escola, mantendo-se, contudo, na globalidade, o destaque da escola C em relação às escolas B e A. O valor médio alcançado pela escola A quanto à concordância com a frase que diz que na minha escola existe uma cultura de inovação é de 3,8, sendo os valores de concordância com a mesma frase na escola B de 3,3 e de 4,1 na escola C. Sou frequentemente incentivado(a) a inovar alcançou o valor médio de 4,0 na escola A, 2,6 na escola B e 3,8 na escola C. Infelizmente, o valor médio alcançado na escola A face à frase que atribui ao presidente do conselho executivo o papel de impulsionador dessa inovação desce aos 2,5, sendo esse valor nas escolas B de 3,5 e na C de 4,3. Quanto ao existir inovação tecnológica e administrativa nas respectivas escolas, os administrativos contribuem para o valor médio de 4,0 nas escolas A e C e 3,8 na B. O valor médio mais elevado alcançado nas três escolas diz respeito a uma concepção generalista sobre a benesse da inovação para o crescimento organizacional da escola: 4,3 na escola A, 4,8 na escola B e 4,9 na escola C. É um facto que as pessoas, independentemente da profissão e do cargo que ocupam preferem a rotina à incerteza da inovação, sendo os valores médios na escola A de 3,0, na escola B de 3,1 e na C de 3,9. Confirma-se o que o presidente da escola A disse em relação à implementação da inovação tecnológica na respectiva escola, já que a aplicabilidade da frase referente à implementação da tecnologia na escola atinge o valor médio de 3,8 na escola A, 3,5 na escola B e surpreendentemente 4,5 na escola C. Este último valor é surpreendente se atendermos à entrevista do seu presidente e até ao resultado mais modesto obtido nos questionários dos professores: 3,6. Segundo os administrativos, as pessoas aderem mais à inovação do que a rejeitam, sendo o valor médio na escola A de 3,8 e nas escola B e C de 4,0. Todas as escolas parecem ter-se adaptado aos respectivos meios envolventes, na medida em que na opinião destes respondentes, o valor médio nas escolas A e B é de 3,8 e na C de 4,5. A última frase que favorece a observância de mudança à

inovação atinge o valor médio de 3,0 na escola A e 3,3 nas escolas B e C. Perante os valores anteriormente citados, estes últimos valores deveriam, em nossa opinião ser mais baixos, de modo a atingirem a não aplicabilidade às respectivas escolas.

Gráfico 66 – Inovação organizacional



Na escola A, não houve respostas à pergunta sobre que processos de inovação implementaria na sua escola.

Na escola B, os administrativos fizeram as seguintes sugestões:

- “Comunicação entre os diferentes serviços, de modo a que todos disponham da informação em simultâneo. Motivar os colaboradores e premiar o desempenho” (Q. 3);
- “Maior investimento nas tecnologias de informação e comunicação e maior aposta em formação para os funcionários” (Q. 5);
- “Haver uma inovação através de processo tecnológico como está a ser implementado na minha escola, mas ter contudo, cuidado em dar bases e conhecimentos às pessoas que com esse processo se irão deparar” (Q. 7).

Tal como referido pelo presidente do conselho executivo desta escola em entrevista, a comunicação é um dos aspectos que está neste momento a ser melhorado, com a atribuição de correio electrónico a todos os membros da escola, por exemplo. Quanto à motivação dos seus colaboradores, função primordial num líder, o próprio

presidente refere que só faz uma reunião com todo o pessoal no início do ano lectivo e que daí em diante, a comunicação só se faz com os respectivos chefes. Para que estes comentários tenham sido proferidos é porque os administrativos em questão não estão a ser convenientemente liderados quanto ao *feedback* que é preciso cultivar.

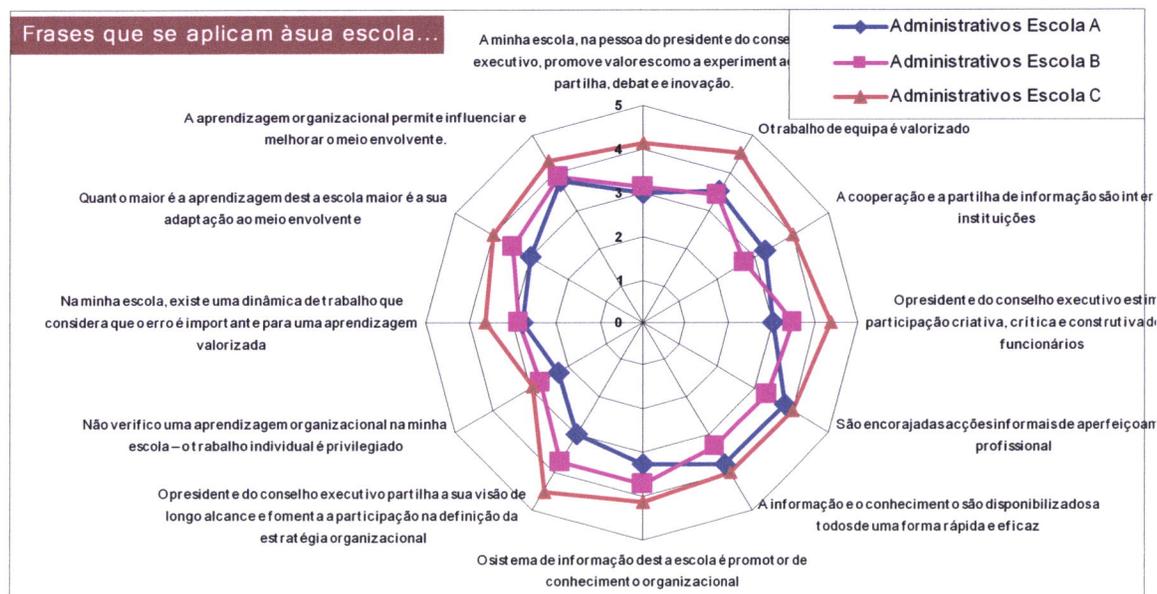
Na escola C, os administrativos implementariam os seguintes processos de inovação na respectiva escola:

- “Meios informáticos mais actualizados e mais espaços de entretenimento para os alunos” (Q. 2);
- “Tecnológico, em maior escala, sendo que nos últimos anos os avanços foram significativos” (Q. 3);
- “Mais meios materiais e informáticos” (Q. 4);
- “Todos os mais adequados à concretização dos objectivos determinados superiormente: programas informáticos únicos e aptos, meios humanos capazes, com formação específica em que a atitude pessoal fosse vivida com a motivação que haveria no cumprir com correcção” (Q. 6).

Na escola C, o emprego e melhoria da tecnologia parece ser a principal fonte de inovação a par da motivação que é preciso fomentar a todos os níveis de uma forma sistemática.

O tema da *Aprendizagem Organizacional* foi abordado no ponto sexto do questionário, sendo o **gráfico 67** indicador do grau de aplicabilidade das frases propostas às respectivas escolas. Assim, pela análise visual do radar, é possível destacar novamente a escola C, seguida das escolas B e A, ultrapassando esta última a precedente em quatro aspectos somente: valorização do trabalho de equipa, cooperação e partilha entre instituições, encorajamento de acções informais de aperfeiçoamento profissional e disponibilização rápida e eficaz da informação e conhecimento. Os dois últimos aspectos foram já referidos como sendo uns dos processos de inovação a implementar pelos administrativos da escola B, facto que é confirmado neste ponto do questionário, dando coerência ao próprio questionário e validando a consciência com que estes respondentes encararam o preenchimento do mesmo e do próprio estudo.

Gráfico 67 – Aprendizagem organizacional

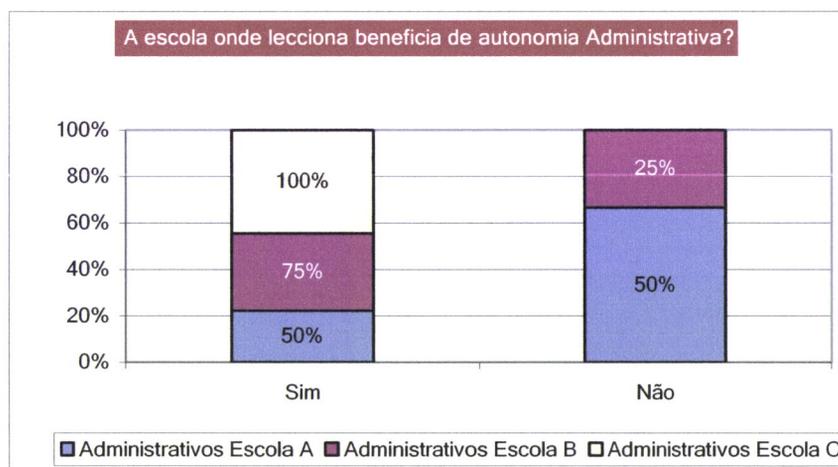


Assim, perante a leitura da frase “a minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação”, a escola A atingiu o valor médio de 3,0, a escola B 3,1 e a escola C 4,1. Quanto ao trabalho de equipa ser valorizado, a escola A obtém 3,5, a escola B 3,4 e a escola C 4,5. A cooperação e a partilha de informação são interdepartamentais e inter instituições atinge o valor médio de 3,3 na escola A, 2,7 na escola B e 4,0 na escola C. Quanto à frase que refere que o presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os funcionários, o resultado obtido na escola A é de 3,0, na escola B é de 3,4 e na escola C o resultado é de 4,4. “São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento profissional” atingiu o valor médio de 3,8 na escola A, 3,3 na escola B e 4,0 na escola C. “A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma rápida e eficaz” atingiu o valor médio de 3,8 na escola A, 3,3 na escola B e 4,0 na escola C, sendo estes valores corroborados pelos valores obtidos na aplicabilidade da frase seguinte, no caso das escolas B e C e que refere que o sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento pedagógico e organizacional, atingindo valores superiores: 3,7 na escola B e 4,1 na escola C. A este respeito a escola A apresentou o valor médio de 3,3. Quanto ao facto de o presidente do conselho executivo partilhar a sua visão de longo alcance e fomentar a participação na definição da estratégia organizacional, os valores médios são 3,0 na escola A, 3,7 na escola B e 4,5 na escola C. Os valores médios obtidos na frase “não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual e intradisciplinar é privilegiado” são 2,3 na escola A, 2,7 na escola B e 2,9 na

escola C. Em relação ao facto de em cada escola se considerar o erro importante para uma aprendizagem valorizada, os valores médios são de 2,8 nas escolas A e B e 3,6 na escola C. Também os administrativos, à imagem dos professores, corroboram a opinião do seu presidente que considera o erro fundamental em qualquer processo de aprendizagem. A frase “quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente” atinge os valores médios de 3,0 na escola A, 3,4 na escola B e 4,3 na escola C. No que concerne a última frase “a aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente”, os valores obtidos são 3,8 na escola A, 3,9 na escola B e 4,3 na escola C. A escola C parece ser aquela que mais perto está do novo paradigma que se exige: a escola que aprende.

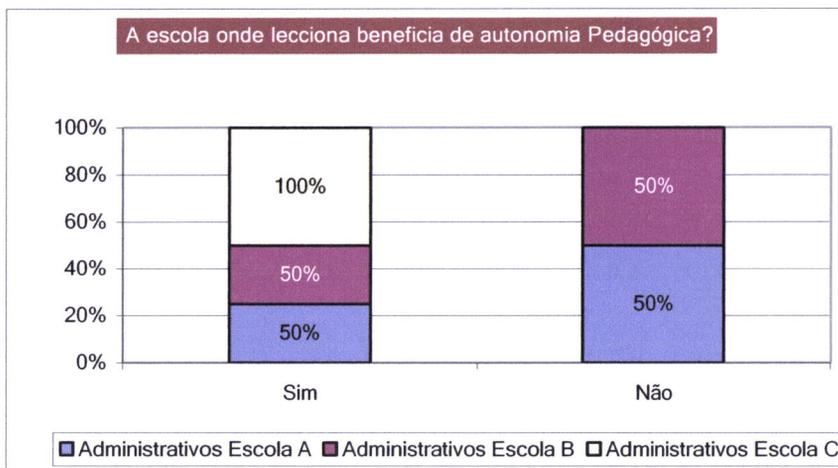
O ponto sétimo do questionário abordou a temática da autonomia e o **gráfico 68** apresenta dados relativos à autonomia administrativa. Assim, à pergunta “na sua opinião, a escola onde lecciona beneficia de autonomia administrativa” os resultados percentuais obtidos na escola A empatam a 50% para o sim e para o não. Na escola B, 75% respondeu sim e 25% respondeu não. Na escola C, 100% respondeu sim, facto que pode ser considerado muito positivo na maneira como os administrativos encaram a sua função, fazendo depender de si próprios o sucesso ou insucesso do seu trabalho.

Gráfico 68 – Autonomia administrativa



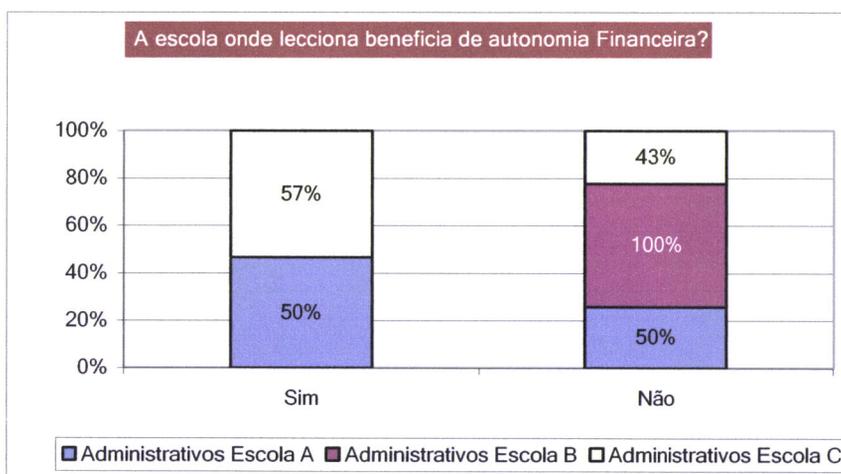
O **gráfico 69** indica a opinião dos administrativos quanto à autonomia pedagógica existente nas respectivas escolas: nas escolas A e B, regista-se um empate entre o sim e o não com a percentagem de 50%, na escola C, o sim atinge os 100%.

Gráfico 69 – Autonomia pedagógica

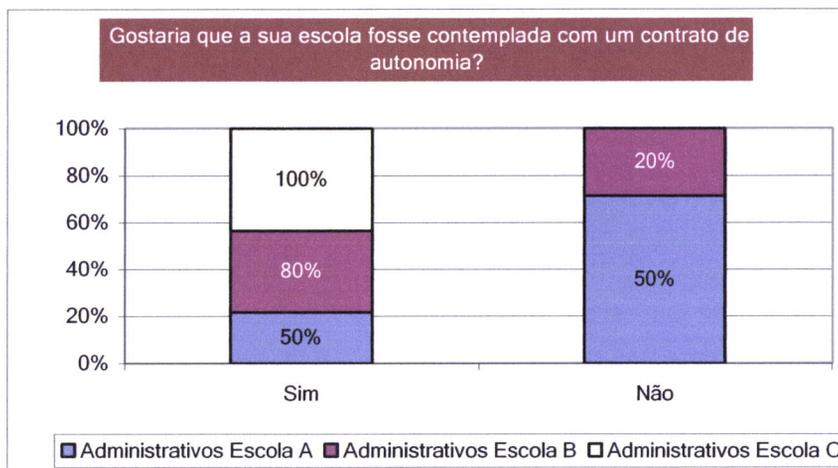


No **gráfico 70** vemos as respostas dadas quanto à autonomia financeira e cujo resultado é surpreendente na escola B: 100% opta pelo sim. Na escola A, o sim e o não empatam novamente a 50% e na escola C, o sim obtém 57% das respostas e o não 43%.

Gráfico 70 – Autonomia financeira



Quanto à questão sobre se gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia, conforme o **gráfico 71**, regista-se novo empate entre o sim e o não com a percentagem 50% na escola A. Na escola B, 80% dos administrativos gostaria que a escola fosse contemplada com um contrato de autonomia, enquanto que a mesma situação é rejeitada por 20%. Na escola C, todos os administrativos que responderam ao questionário gostariam de ser contemplados com tal contrato.

Gráfico 71 – Contrato de autonomia

Na escola A, o não à pergunta anteriormente referenciada foi justificado como se transcreve:

- “Porque embora o conselho executivo esteja preparado para tal a comunidade educativa ainda não está preparada para avançar com um processo desta natureza e isso traria uma grande instabilidade à escola” (Q. 1).

Para justificar o sim à mesma questão na mesma escola, foi dito que:

- “Penso que com um contrato de autonomia, a escola seria obrigada a uma gestão mais eficiente a todos os níveis” (Q. 4).

Quanto à justificação da resposta dada à questão anterior, na escola B foram enumeradas as seguintes razões a favor da assinatura de um contrato de autonomia para a escola:

- “Para certos assuntos que seja preciso tratar com urgência para que se resolvessem sem atrasos e podermos dar uma melhor resposta consoante os problemas apresentados pelos alunos” (Q. 4);
- “Porque com autonomia administrativa e financeira, não estaríamos dependentes de autorização de pagamentos, o que nos daria mais espaço para o crescimento e organização de escola, o que por vezes, por falta de verba naquele determinado momento não podemos decidir esta ou aquela aquisição” (Q. 7).

Na escola C, argumentou-se da seguinte forma a favor do contrato de autonomia para a respectiva escola:

- “Penso que um contrato de autonomia nos permitia não estar dependente de outras entidades e talvez nos desse mais liberdade de expressão e comunicação mais positiva, para que a escola pudesse gerir o pessoal docente, não docente e alunos de um modo mais correcto” (Q. 2);
- “Porque ficaria mais autónoma, não necessitando de autorização para certas coisas simples” (Q. 4);
- “Investindo na dinâmica do progresso e realização das aspirações locais” (Q. 6).

As pessoas estão conscientes que o futuro será a contratação e um acréscimo das responsabilidades, facto que envolverá muito mais liderança do que até agora tem sido necessária, ainda que se esteja ciente da vantagem que essa prática pode adjudicar à organização escola.

O ponto oitavo do questionário inclui duas questões de resposta aberta sobre que papel o presidente do conselho executivo deve desempenhar de forma a contribuir para uma escola de qualidade e o desejo de acrescentar algum comentário ou facto considerado relevante para este estudo.

Na escola A, os administrativos atribuem os seguintes papéis ao presidente do conselho executivo:

- “Deve ser uma pessoa bem formada, bem informada, culta, inteligente, calma e com uma força de vontade e persistência muito grandes. Uma pessoa integra” (Q. 1);
- “Na minha opinião o presidente do conselho executivo devia desempenhar o papel de director pedagógico (orientar o pessoal docente nas áreas pedagógicas, que é nessa área que ele é muito importante e nessa área que tem formação). Devia haver uma outra figura (gestor)” (Q. 2);
- “Um papel inovador em conjunto com todos os órgãos da escola” (Q. 4).

Quanto a comentários, registou-se o seguinte na escola A:

- “Que possa constituir uma mais valia” (Q. 4).

Na escola B, os administrativos consideram que o papel a desempenhar pelo presidente do conselho executivo com o objectivo de contribuir para uma escola de qualidade deve contemplar o seguinte:

- “Incentivar os seus colaboradores com vista a um bom desempenho tanto a nível individual como a nível da própria instituição, motivando-os e fazendo-os sentir úteis, qualquer que seja o seu papel dentro da organização” (Q. 3);
- “Deve inspirar confiança, deve informar e dar conhecimento de informações” (Q. 4);
- “Maior abertura e mais diálogo com todos os funcionários e toda a comunidade escolar” (Q. 5);
- “Liderança” (Q. 7);
- “O Presidente do Conselho Executivo deve ser humano, coerente, inovador e bom administrador e responsável” (Q. 8).

Quanto a comentários, foram tecidos os seguintes:

- “Considero importante que este tipo de estudos se façam, mas mais importante ainda, que se divulguem os seus resultados, de modo a alertar as pessoas para a forma de estar e sentir dos seus colaboradores, tanto pela positiva como pela negativa”⁴² (Q. 3);
- “Considero muito importante este tipo de iniciativa, devia de ser promovida a nível interno, era de louvar se o nosso presidente tivesse uma iniciativa deste género para poder estudar e avaliar os aspectos negativos de modo a torná-los positivos. Era importante o conselho executivo ter acesso ao resultado destes dados” (Q. 5)

Para os administrativos da escola C, o papel que o presidente do conselho executivo deve assumir para contribuir para uma escola de qualidade é:

⁴² O próprio enunciado estava sublinhado no questionário. Considerámos que o devíamos manter como forma de enfatizar a necessidade de dar feedback e como prova de que o líder emocional que defendemos encontra eco em alguns dos actores da escola.

- “Criar e planificar os objectivos a que se propôs. Promover um ambiente de trabalho de modo a estimular todos os seus colaboradores” (Q. 1);
- “É fundamental o papel do presidente do conselho executivo na forma com se podem agilizar processos e a motivação das pessoas, nem sempre fácil de conseguir” (Q. 3);
- “Definidos os objectivos da autonomia, fazê-los cumprir na sua máxima totalidade com a coragem da isenção e da pedagogia própria de um líder tolerante mas não concordante” (Q. 6).

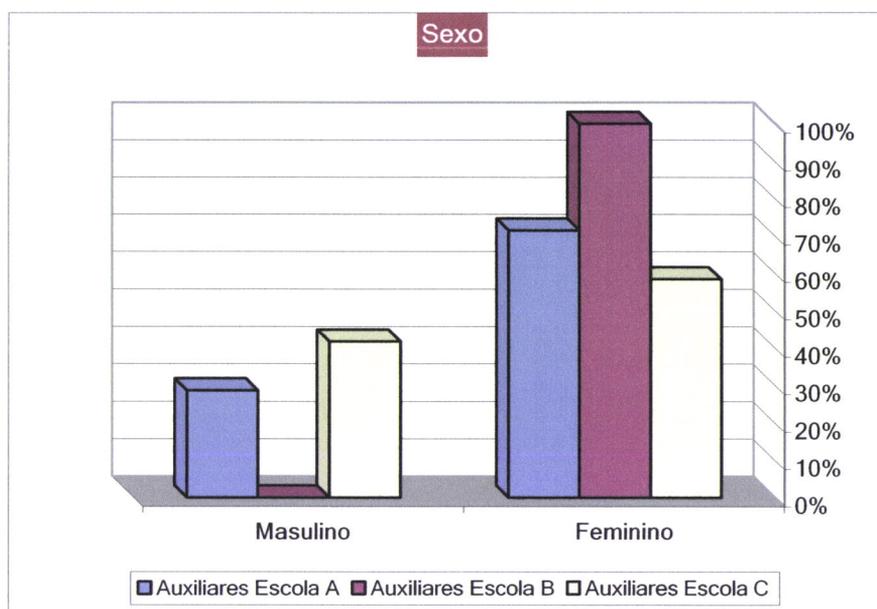
Nesta escola foi redigido o seguinte comentário:

- “Sim. No grupo II – senti necessidade de dar resposta menos radical das 2 hipóteses apresentadas como únicas. Haver entre um “sim” e um “não”, um “talvez” com caracterização de aspectos de dificuldades materiais ou outras” (Q. 6).

5.3.3. FUNCIONÁRIOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

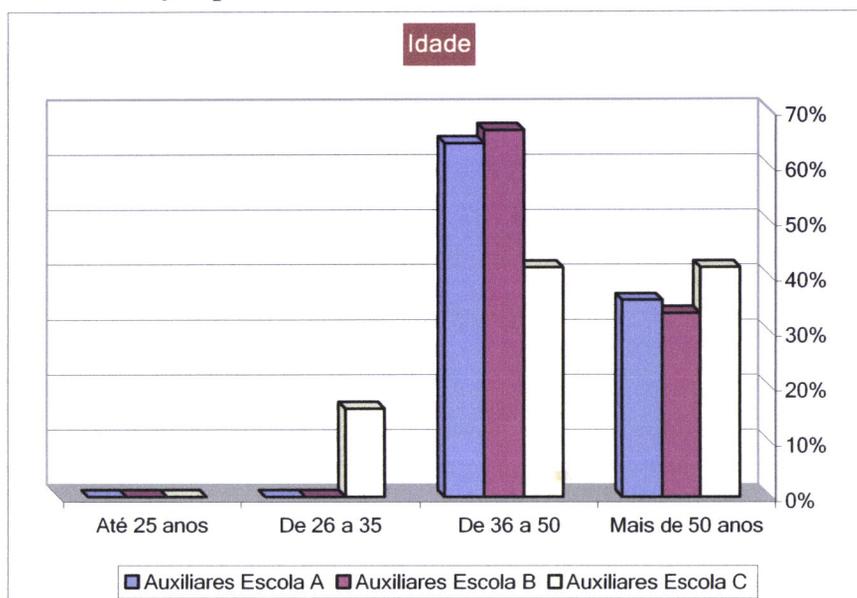
Os funcionários auxiliares de acção educativa que responderam na escola A, 71% são do sexo feminino e 29% do sexo masculino, na escola B, todos os respondentes pertencem ao sexo feminino e na escola C, 58% são do sexo feminino e 42% do masculino, como se pode verificar no **gráfico 72**.

Gráfico 72 – Distribuição por sexo



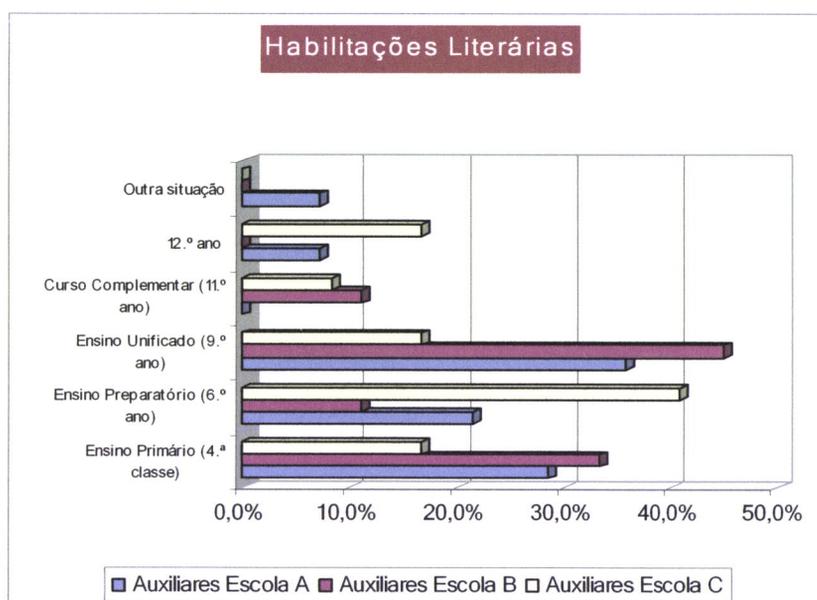
Em relação à idade, representada pelo **gráfico 73**, constata-se que na escola A, 64% dos respondentes tem 36 a 50 anos e 36% tem mais de 50 anos. Na escola B, 67% tem de 36 a 50 anos e 33% tem mais de 50 anos. Na escola C, 16% tem de 26 a 35 anos, 42% tem entre 36 e 50 anos e 42% tem mais de 50 anos.

Gráfico 73 – Distribuição por idade



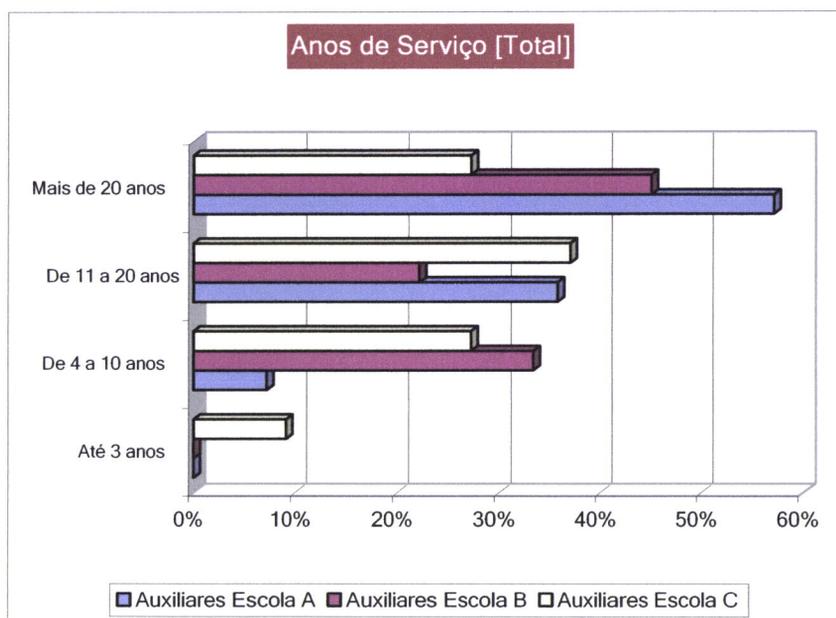
No que concerne as habilitações literárias e pela análise do **gráfico 74**, na escola A, 28,6% tem a 4.^a classe, 21,4% tem o 6.^o ano, 36% tem o 9.^o ano, 7% tem o 12.^o ano e 7% tem o 2.^o ano de um curso superior. Na escola B, 33% tem a 4.^a classe, 11% tem o 6.^o ano, 45% tem o 9.^o ano e 11% tem o 11.^o ano. Na escola C, 17% tem a 4.^a classe, 41% tem o 6.^o ano, 17% tem o 9.^o ano, 8% tem o 11.^o ano e 17% tem o 12.^o ano.

Gráfico 74 – Habilitações literárias



O **gráfico 75** apresenta os anos de serviço, no total. Na escola A, 7% dos respondentes tem de 4 a 10 anos, 36% tem de 11 a 20 anos e 57% tem mais de 20 anos. Na escola B, 33% tem de 4 a 10 anos, 22% tem de 11 a 20 anos e 45% tem mais de 20. Na escola C, 9% tem até 3 anos, 27% tem de 4 a 10 anos, 37% tem de 11 a 20 anos e 27% tem mais de 20 anos.

Gráfico 75 – Anos de serviço (total)



Na respectiva escola, os anos de serviço são indicados pelo **gráfico 76**. Na escola A, 15% está nessa escola até 5 anos, 62% está na escola entre os 6 e os 15 anos e 23% está na mesma escola há mais de 16 anos. Na escola B, 12% está até 5 anos, 44% de 6 a 15 anos e 44% há mais de 16 anos. Na escola C, 17% está na escola até 5 anos, 66% está na escola de 6 a 15 anos e 17% há mais de 16 anos. Pode dizer-se que os funcionários auxiliares de cada escola apresentam um tempo de serviço na respectiva escola que lhes permite ter uma noção do perfil do presidente do conselho executivo da sua escola.

Quanto às categorias profissionais, conforme o **gráfico 77**, na escola A, 100% é auxiliar de acção educativa. Na escola B, 56% são auxiliares de acção educativa e 44% são cozinheiros(as). Na escola C, 76% são auxiliares de acção educativa, 8% são chefes, 8% cozinheiro(a) e 8% guarda-nocturno.

Gráfico 76 – Anos de serviço na respectiva escola

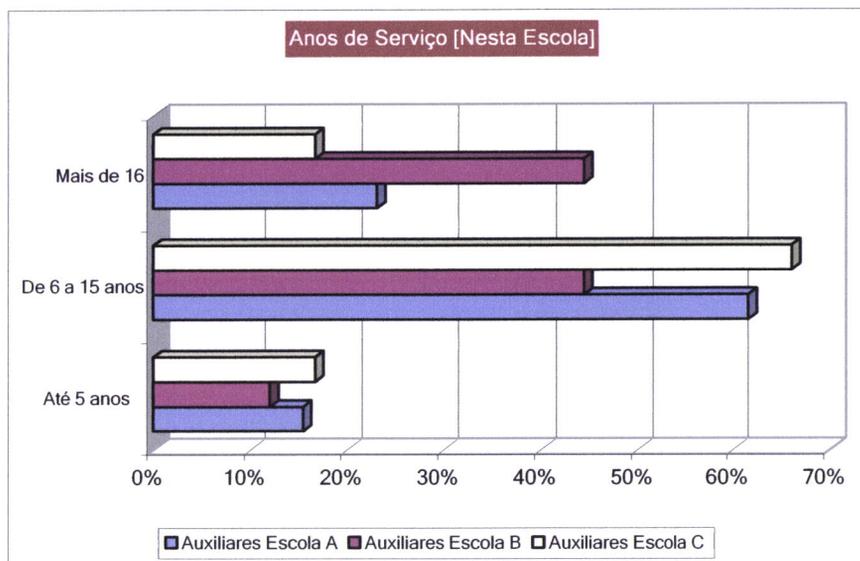
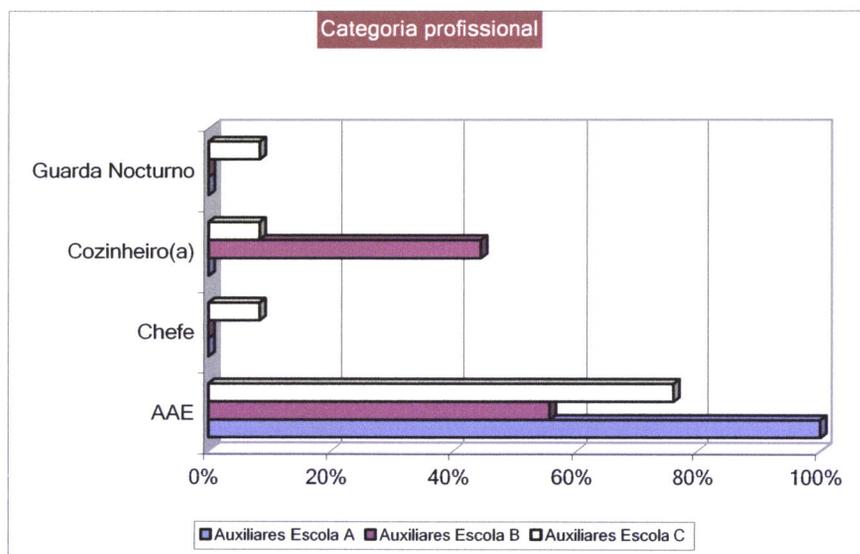


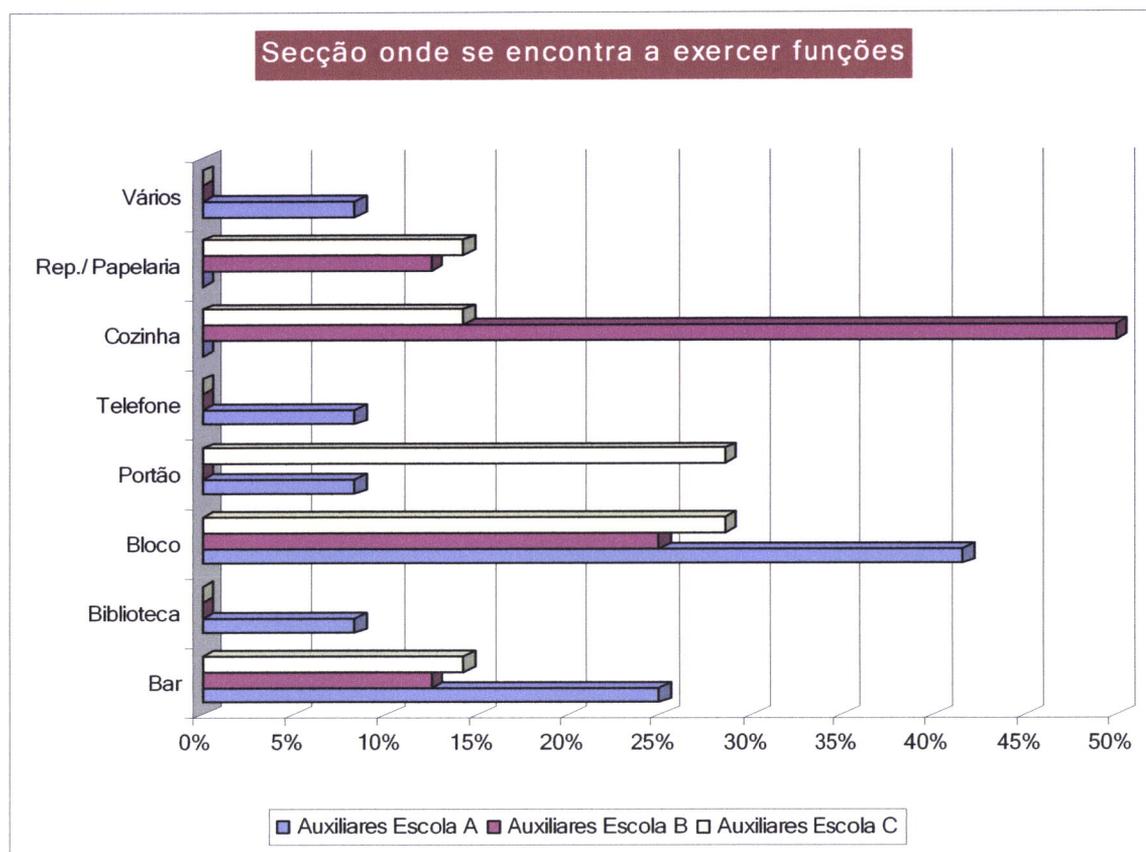
Gráfico 77 – Categoria profissional



Em relação à secção onde se encontram a exercer funções e como se pode ver no **gráfico 78**, na escola A, 25% está no bar, 8% na biblioteca, 42% no bloco, 8% no portão, 8% no telefone e 8% em vários. Na escola B, 13% está no bar, 25% no bloco, 50% na cozinha e 13% na papelaria/reprografia. Na escola C, 14% está no bar, 29% no bloco, 29% no portão, 14% na cozinha e 14% na papelaria/reprografia.



Gráfico 78 – Secção onde exerce funções



O gráfico 79 identifica o vínculo contratual dos auxiliares. Na escola A, 77% pertence ao quadro da escola e 23% tem um contrato individual de trabalho a termo indeterminado. Na escola B, 78% pertence ao quadro da escola, 11% tem um contrato administrativo de provimento e 11% tem um contrato a termo certo. Na escola C, 40% pertence ao quadro da escola, 40% tem um contrato individual de trabalho a termo indeterminado, 10% tem um contrato administrativo de provimento e 10% tem um contrato a termo certo.

Quanto ao ponto dois do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo* e com o objectivo de determinar se o presidente do conselho executivo das respectivas escolas privilegia a emoção ou a razão no seu quotidiano, o resultado das respostas válidas aponta para uma actuação racional da parte de todos os presidentes. Na escola A, 77% considera que o presidente é analítico contra 23% que considera que o presidente se deixa guiar pela intuição. Na escola B, 67% considera que o presidente é analítico e 33% opina que o presidente se deixa guiar pela intuição. Na escola C, 90,9%

sabe que o seu presidente é analítico e só 9,1% o considera intuitivo. Estes dados são fornecidos pelo gráfico 80.

Gráfico 79 – Vínculo contratual

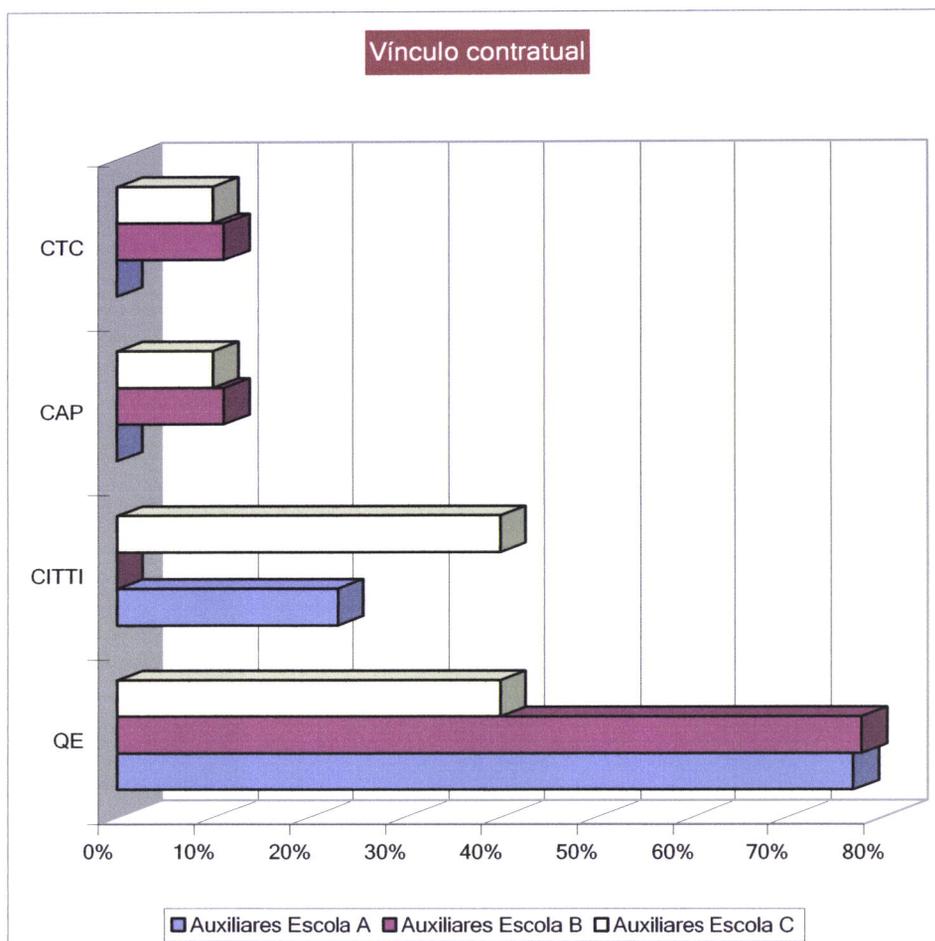
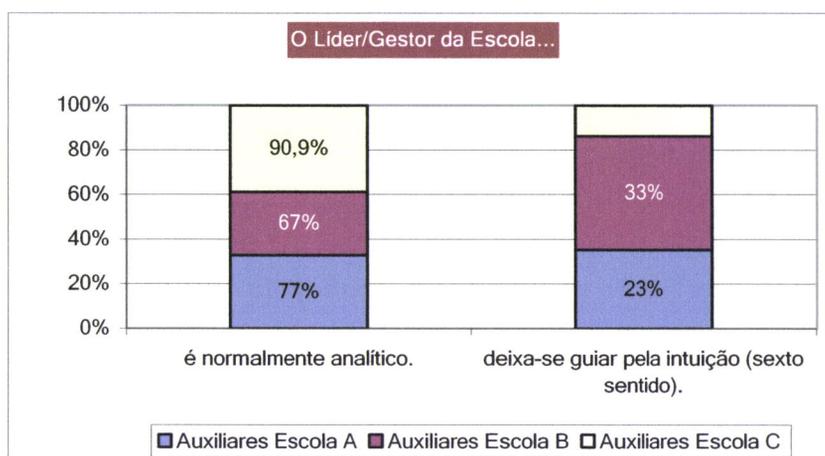
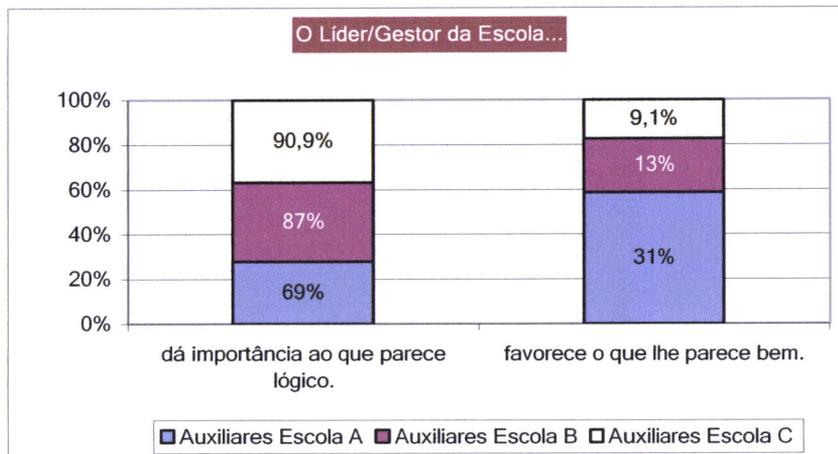


Gráfico 80 – Líder/Gestor Analítico/Intuitivo



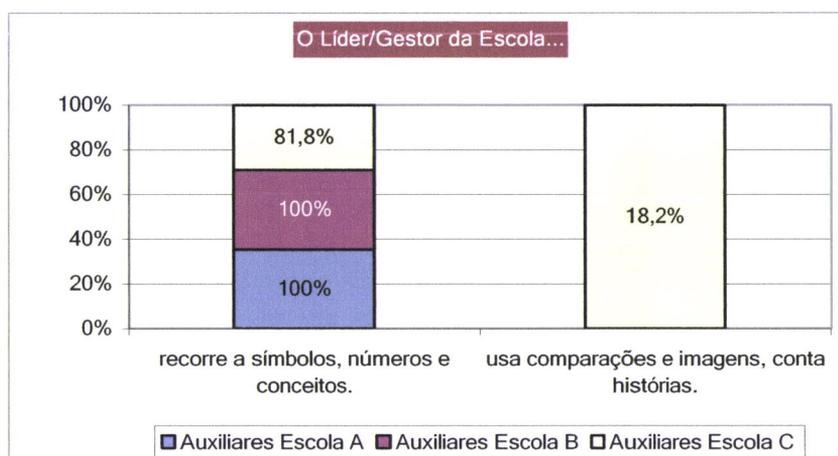
Perante o seguinte par de afirmações: “dá importância ao que parece lógico” e “favorece o que lhe parece bem”, na escola A, 69% optou pela primeira e 31% pela segunda. Na escola B, 87% preferiu a primeira e 13% a segunda, e na escola C, 90,9% escolheu a primeira hipótese e 9,1% a segunda, como se pode observar no **gráfico 81**.

Gráfico 81 – Líder/Gestor favorece a lógica ou o que parece bem



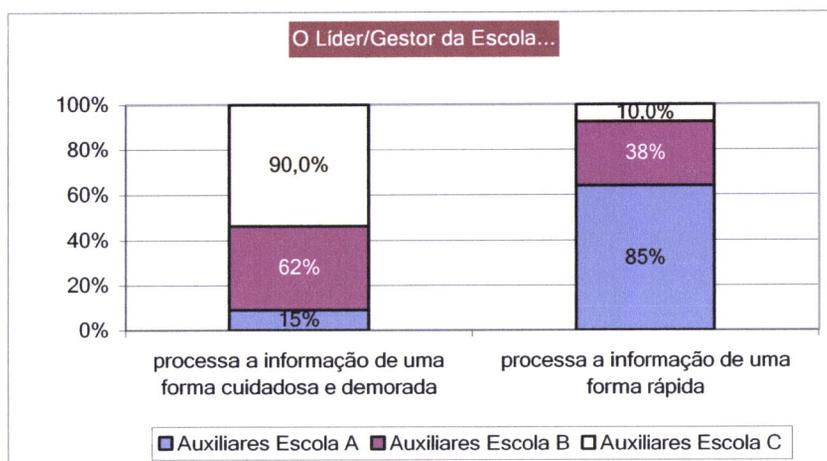
O **gráfico 82** ilustra a distribuição percentual das respostas que visam a escolha entre o facto do presidente da respectiva escola recorrer a símbolos, números e palavras abstractas ou usar metáforas e imagens, para além de contar histórias, sendo o resultado nas escolas A e B de 100% para a primeira hipótese, enquanto que na escola C, 81,8% opta pela primeira hipótese e 18,2% a segunda.

Gráfico 82 – Líder/Gestor: símbolos ou histórias



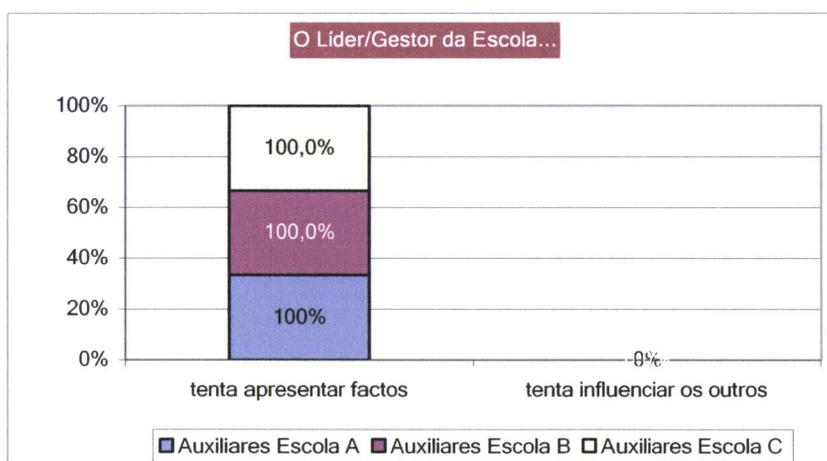
Quanto ao processamento da informação ser feito de uma forma cuidadosa e demorada ou de uma forma rápida, como ilustra o **gráfico 83**, na escola A, 85% preferiu esta última contra 15% que optou pela primeira. Na escola B, 62% diz que o seu presidente é cuidadoso e demorado no processamento da informação e 38% que é rápido. Na escola C, 90% opta pela primeira frase e 10% pela segunda.

Gráfico 83 – Processamento da informação



Os valores referentes ao último par de afirmações são veiculados pelo **gráfico 84** e diz respeito à tentativa de apresentar factos ou influenciar os outros. Nas três escolas, 100% dos respondentes não teve dúvidas quanto ao facto de os respectivos presidentes tentarem apresentar factos em vez de tentarem influenciar os outros.

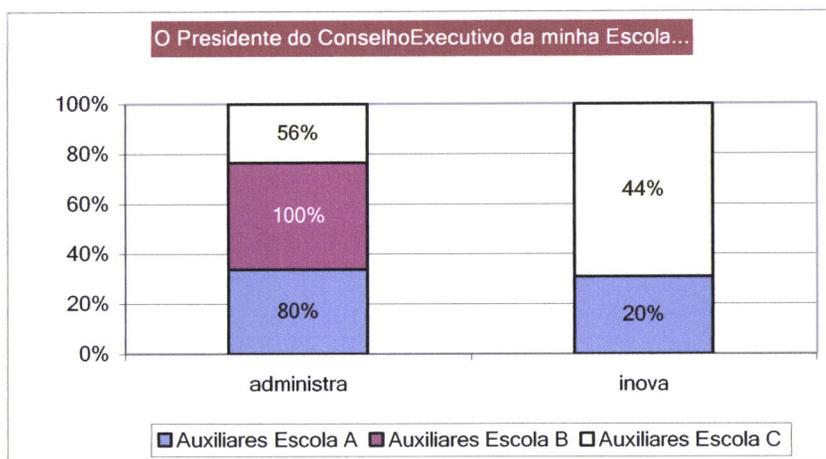
Gráfico 84 – Factos ou influência



Estes resultados não revelam qualquer tipo de dúvida quanto ao privilégio que é dado pelos presidentes à razão, em detrimento da emoção, facto que é, pela quarta vez neste estudo, reiterado.

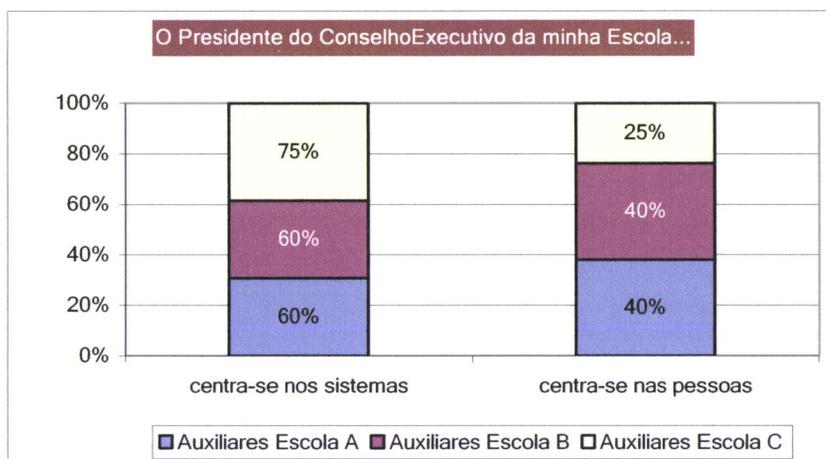
Continuando a demanda de compreender que perfil é preferencialmente assumido pelos presidentes dos conselhos executivos das escolas em estudo: se o de gestor ou o de líder, foi apresentado aos auxiliares um quadro que apresentava características dicotómicas e cujos resultados são apresentados nos próximos gráficos. Assim, no **gráfico 85**, é possível observar que na escola A, 80% dos respondentes considera que o seu presidente administra e 20% que inova. Na escola B, 100% também considera que o seu presidente administra. Na escola C, 56% dos auxiliares sobrepõe a administração à inovação que é escolhida por 44 % dos respondentes.

Gráfico 85 – Administrar/inovar



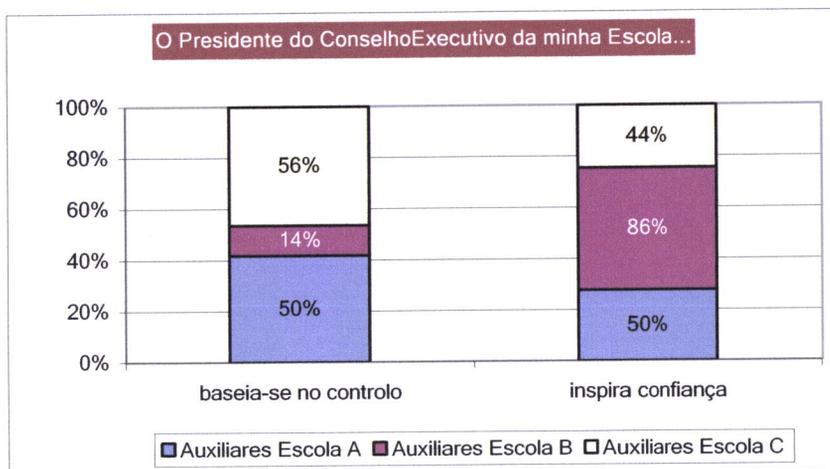
Nas escolas A e B, 60% dos auxiliares admite que o respectivo presidente se centra nos sistemas enquanto que 40% diz que se centra nas pessoas. Na escola C, 75% diz que o presidente se centra nos sistemas e 25% considera que as pessoas são o seu principal enfoque. Estes dados são verificáveis no **gráfico 86**.

Gráfico 86 – Sistemas ou pessoas



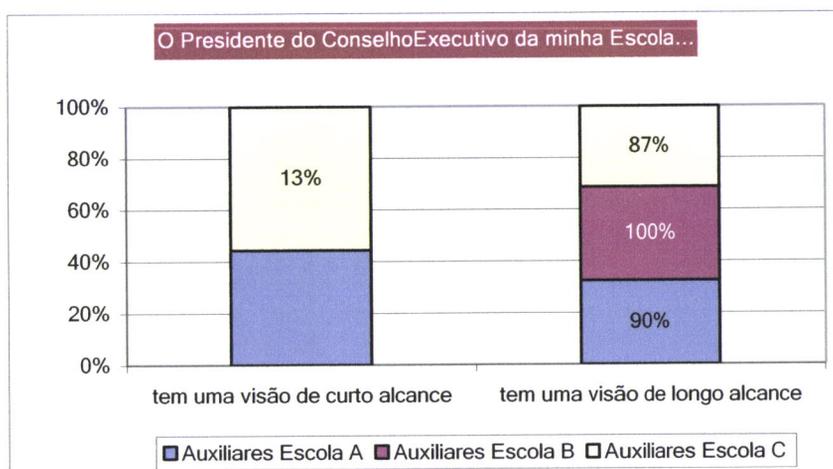
O **gráfico 87** apresenta a dicotomia entre o basear-se no controlo e inspirar confiança, podendo concluir-se que 50% aponta para o controlo sendo a percentagem igual para a inspiração de confiança na escola A. Na escola B, a confiança vence o controlo por 86% para 14%. Na escola C, confirma-se o controlo admitido pelo respectivo presidente em entrevista, apresentando os valores de 56% e 44% para a confiança.

Gráfico 87 – Controlo ou confiança



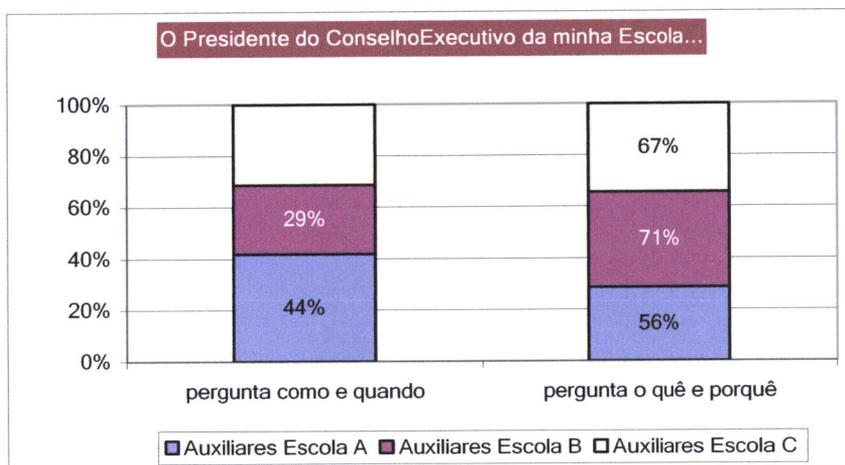
Quanto ao alcance da visão do presidente, ilustrado no **gráfico 88**, na escola A, 90% dos respondentes opta pela visão de longo alcance e 10% pela de curto. Na escola B, 100% dos auxiliares considera que o seu presidente tem uma visão de longo alcance. Na escola C, 87% declara que a visão do presidente é de longo alcance contra 13% que a considera de curto alcance.

Gráfico 88 – Alcance da visão



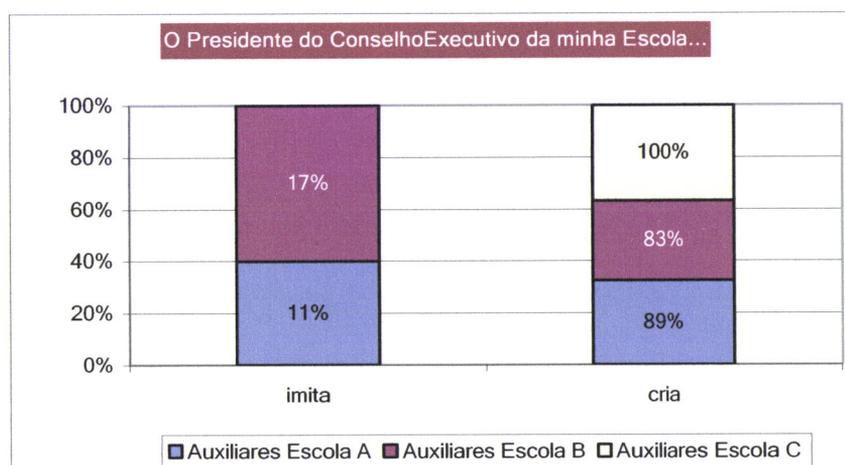
O **gráfico 89** reflecte a dicotomia entre o pergunta como e quando e o pergunta o quê e porquê, sendo na escola A, a percentagem para a primeira pergunta de 44% e para a segunda de 56%. Na escola B, 29% opta pela primeira, verificando-se a percentagem de 71% para a segunda. Na escola C, 67% diz que o seu presidente pergunta o quê e porquê e 33% afirma que o presidente pergunta como e quando.

Gráfico 89 – O que pergunta



No que concerne o imitar e o criar, conforme o **gráfico 90**, na escola A, 11% considera que o presidente imita e 89% considera que cria. Na escola B, 83% opta pelo cria e 17% pelo imita. Na escola C, 100% diz que o presidente cria, à imagem do que aconteceu com os administrativos.

Gráfico 90 – Imitar/originar



Quanto ao aceitarem ou desafiarem o que está estabelecido, como se pode verificar pela análise do **gráfico 91**, na escola A, 63% pensa que o presidente aceita o que está estabelecido contra 38% que considera que o desafia. Na escola B, 100% dos auxiliares considera que o presidente aceita o que está estabelecido. Na escola C, 57% dos respondentes declara que o presidente desafia o que está estabelecido e 43% que o aceita, percentagem esta que pode significar a percepção de que o presidente tem uma postura crítica e não acrítica face à realidade, como foi veiculado na sua entrevista.

Analisando o **gráfico 92**, concluímos que na escola A, existe um empate: 50% dos administrativos pensa que o seu presidente recebe formação e os outros 50% diz que aprende, tendo acontecido o mesmo nos questionários dos administrativos. Na escola B, 100% opta pelo facto do presidente receber formação. Na escola C, 29% pensa que o presidente recebe formação e 71% considera que aprende.

Quanto ao fazer as coisas correctamente ou certas, o **gráfico 93** revela que na escola A, 71% opta pelo correctamente e 29% pelo fazer as coisas certas. Na escola B, 50% diz que o presidente faz as coisas certas e 50% considera que as faz correctamente. Na escola C, 56% privilegia o correctamente e 44% o certas.

Para concluir a distinção entre gestor e líder, o **gráfico 94** apresenta os valores percentuais referentes ao operar dentro da cultura e o criar a cultura, ganhando a primeira actuação em todas as escolas. Assim, na escola A, 60% diz que o presidente opera dentro da cultura e 40% considera que o presidente cria cultura. Na escola B, o presidente opera dentro da cultura para 100% dos funcionários auxiliares. Na escola C, 67% declara que o presidente opera dentro da cultura e 33% considera que a cultura é criada pelo presidente. Pensamos que é conveniente relembrar o facto destes presidentes estarem há anos suficientes para que a cultura da escola se cole à sua própria imagem.

Gráfico 91 – Aceitar/desafiar o que está estabelecido

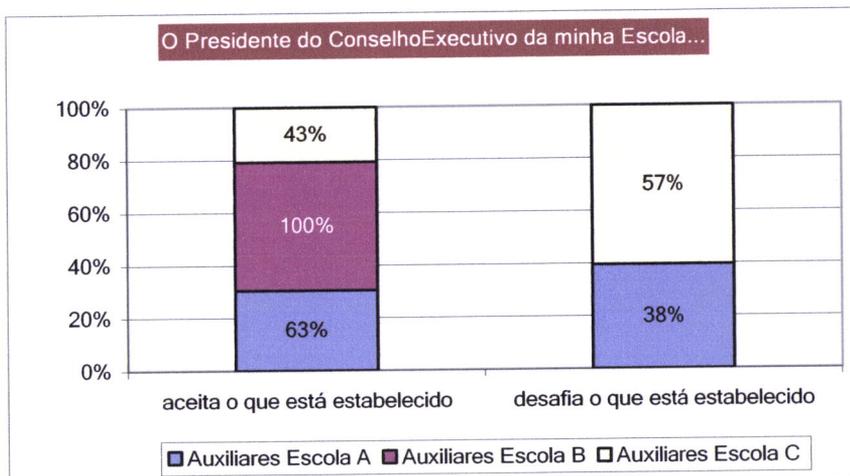


Gráfico 92 – Formação ou aprendizagem

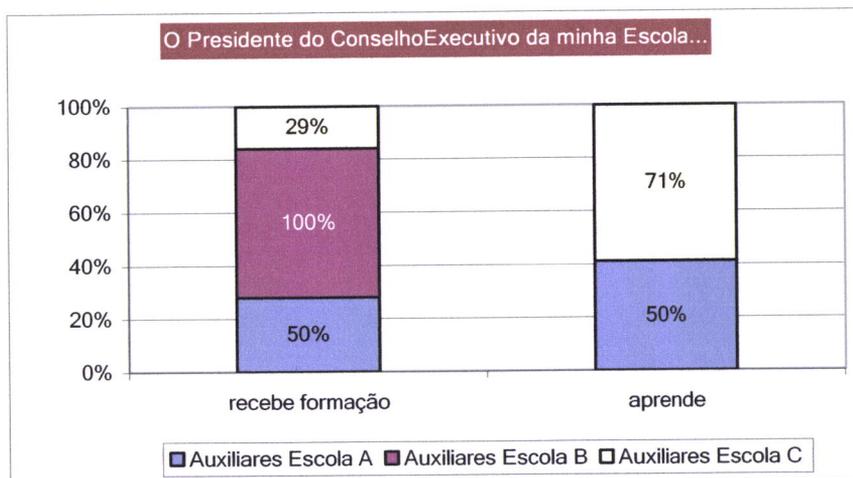


Gráfico 93 – Coisas correctas ou certas

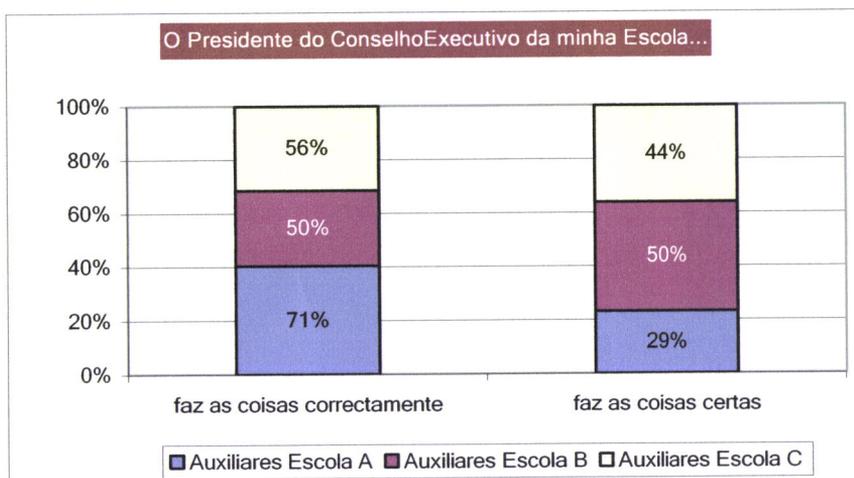
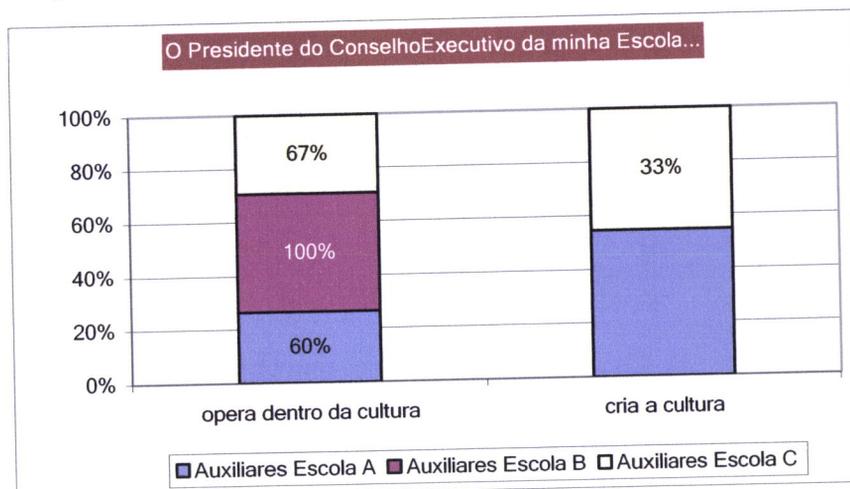
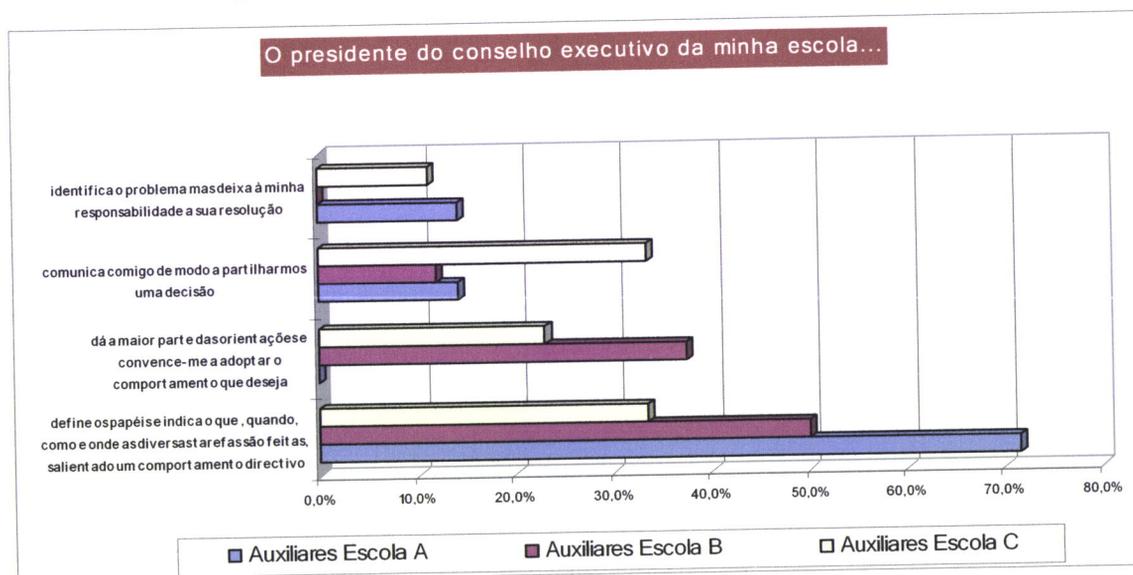


Gráfico 94 – Operar dentro ou criar cultura



Para terminar a análise do ponto dois do questionário – *Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo*, o **gráfico 95** incide sobre os 4 estilos possíveis assumidos pelos presidentes de cada escola quando se relacionam individualmente com cada um dos funcionários auxiliares que responderam ao questionário.

Gráfico 95 – Comportamento do presidente para com os auxiliares



Quanto ao facto de o presidente definir os papéis e indicar o que, quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientando um comportamento directivo, na escola A, a percentagem apresentada é de 71,4%, na escola B, 50% e na escola C, 33%. O estilo caracterizado pelo dar a maior parte das orientações e convencer os auxiliares a adoptarem o comportamento que o presidente deseja é apontado por 38% dos funcionários da escola

B e 23% da escola C. Este estilo não é assumido na escola A, no que refere os auxiliares. Na escola A, o presidente comunica com 14,3% dos auxiliares de modo a partilharem uma decisão e na escola B isso acontece com 12% dos respondentes. Esse comportamento é adoptado na escola C com 33% dos funcionários auxiliares. Quanto ao identificar o problema mas deixar à responsabilidade dos auxiliares a sua resolução, na escola A, o valor é de 14,3%, 0% na escola B e na escola C, esse estilo é assumido somente com 11% dos funcionários.

O ponto três do questionário – *Caracterização do Clima e a Cultura de Escola* é registado no **gráfico 96** que representa o grau de importância que é dado aos valores seleccionados em cada uma das escolas estudadas. Assim, o valor médio dado ao valor da inovação nas escolas A e C é de 3,5 e 3,6 na escola B. Ao valor da comunicação é atribuído 3,7 na escola A, 3,6 na escola B e 3,2 na escola C. A escola A valoriza a responsabilidade em 3,6, a escola B em 4,0 e a escola C atinge o valor 4,6. A honestidade é valorizada em 4,0 na escola A, em 4,1 na escola B e 4,7 na escola C. Para as escolas A e B, a excelência vale 3,5 e para a escola C, 3,8. A aprendizagem vale 4,1 na escola A e 4,0 nas escolas B e C. A participação tem o valor médio de 4,0 na escola A, de 3,8 na escola B e de 3,4 na escola C. À semelhança do que acontece com a comunicação, verifica-se no aspecto da participação uma subida do valor médio na escola A, em relação aos outros questionários. Ao conhecimento é reconhecido um valor de 3,9 nas três escolas. A cooperação é valorizada em 3,5 nas escolas em estudo. Na escola A, a motivação ganha o valor de 3,6, 3,1 na escola B e na escola C de 3,8. A nível dos valores, concluímos que as três escolas apresentam valores mais semelhantes entre si, no questionário dos funcionários auxiliares, não havendo, contudo, discrepâncias merecedoras de destaque entre este questionário e os anteriormente interpretados.

O **gráfico 97** representa o radar relativo ao grau de satisfação dos auxiliares com o trabalho e no geral a tendência dos anteriores mantém-se. Em relação às perspectivas de carreira, o valor médio na escola A é de 3,4, mantendo o grau de insatisfação demonstrado pelos professores e pelos administrativos, na escola B, essa satisfação atinge um valor mediano, subindo em relação aos outros questionários, sendo o valor médio de 4,0. Esta tendência também se verifica na escola C, onde o valor médio é 4,2. Quanto ao gostarem da escola onde trabalham, o valor na escola A é de 4,7, na escola B é de 5,1 e na C, onde os funcionários auxiliares indicam o valor mais elevado: 5,5. O trabalho de auxiliar

satisfaz os funcionários da escola A em 4,4, da escola B em 4,3 e na escola C de 6,3. O grau de satisfação em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo é de 4,8 na escola A, 5,4 na escola B e 5,6 na escola C. Apesar de o valor ter diminuído neste aspecto na escola C, comparativamente aos questionários dos administrativos, a ordem entre as escolas a nível do grau de satisfação com o desempenho do presidente do conselho executivo mantém-se, considerando a globalidade dos universos respondentes. No que concerne a satisfação com o clima de cooperação, na escola A o valor é de 3,2, na escola B de 3,3 e na escola C de 3,4. Registe-se a insatisfação dos funcionários perante o clima de cooperação entre colegas e membros da organização em todas as escolas, facto que pode ser o retrato das organizações em geral, a nível do país. A cultura de inovação é valorizada em 3,6 na escola A, 4,4 na escola B e 4,6 na escola C. Em relação à autonomia da escola, o grau de satisfação na escola A é de 3,8, na escola B de 4,9 e na escola C de 4,8. Considerando a carreira em geral e a actividade nas respectivas escolas, os valores apresentados são de 4,0 na escola A, 6,0 na escola B e 5,8 na escola C. Perante estes valores, podemos concluir que existe um ambiente de satisfação muito fragilizado entre os auxiliares da escola A, ambiente esse que aumenta de intensidade nas escolas B e C, onde os auxiliares são os mais satisfeitos comparando-os com os professores e administrativos.

Gráfico 96 – Grau de importância dos valores

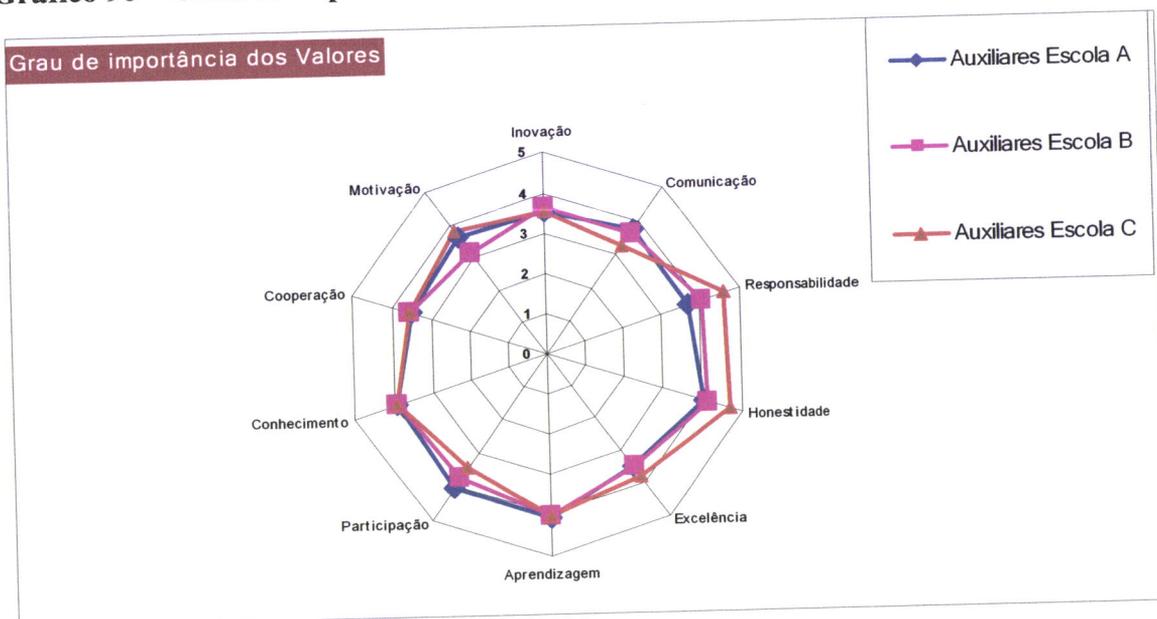
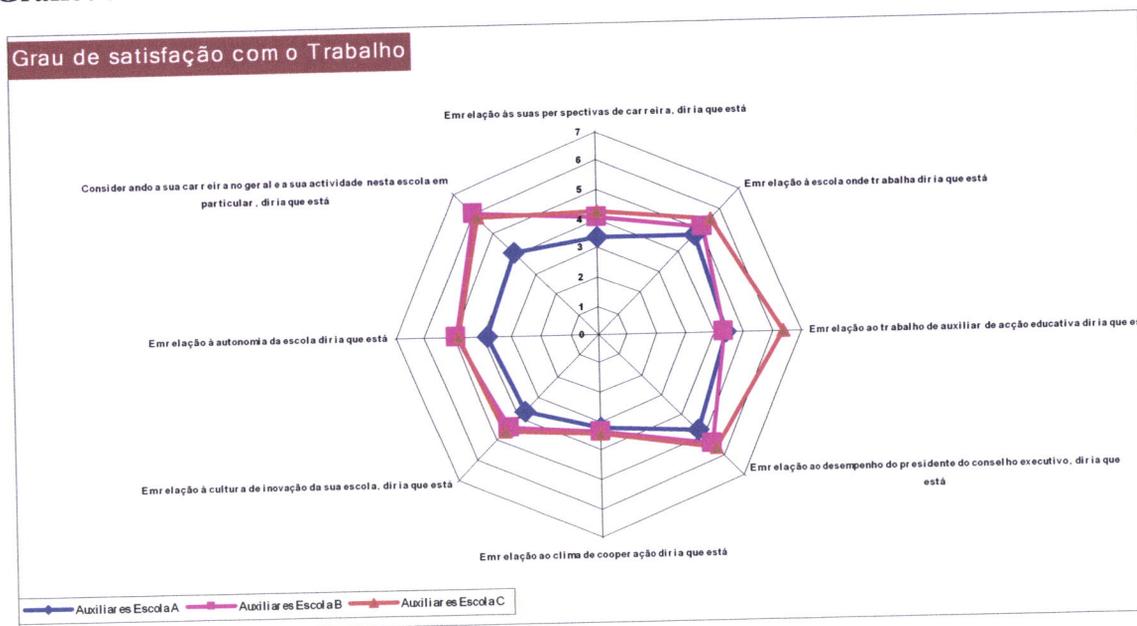


Gráfico 97 – Grau de satisfação com o trabalho



A análise do **gráfico 98** sugere a quantidade de pessoas que, na opinião dos auxiliares, assumem determinado comportamento perante a profissão. Assim, na escola A o valor médio de pessoas que pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável é de 26, na escola B de 31 e na escola C de 21. Quanto às que têm iniciativa mas não são inovadoras, o valor médio na escola A é de 21, na escola B de 9 e na escola C de 32. O valor médio da quantidade de pessoas que pensam pela cabeça da maioria ou do chefe é de 18 na escola A, 28 na escola B e 31 na escola C. Os valores médios da quantidade de pessoas que demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum são de 35 na escola A, enquanto que na escola B atinge os 32 e na escola C os 16. Em nossa opinião, estes valores são preocupantes e justificam, em parte, os resultados revelados pelo gráfico a seguir, referente ao tipo de cultura que mais se adequa a cada escola.

O **gráfico 99** incide sobre o tipo de cultura escolhido pelos funcionários auxiliares para melhor caracterizar a respectiva escola. Na escola A, retrocede-se em relação aos administrativos, na medida em que 7,1% indica a cultura do tipo de clã, 28,6% a do tipo adaptativo e 42,9% contribui para o reforço da cultura do tipo burocrático, assumida, contudo pelo seu presidente e 21,4% opta pela cultura do tipo de realização. Na escola B, 14% escolhe a cultura do tipo de clã, verificando-se a mesma percentagem para a do tipo adaptativo, 43% confirma a cultura do tipo burocrático e 29% opta pelo tipo de realização.

Na escola C, reitera-se a convicção do presidente e dos administrativos em considerarem a cultura da sua escola mais do tipo de realização, já que 50% dos respondentes a nível dos auxiliares opta por este tipo de cultura, enquanto que 25% dos respondentes escolhe os tipos de cultura adaptativa e os outros 25% a do tipo burocrático.

Gráfico 98 – Caracterização dos colaboradores

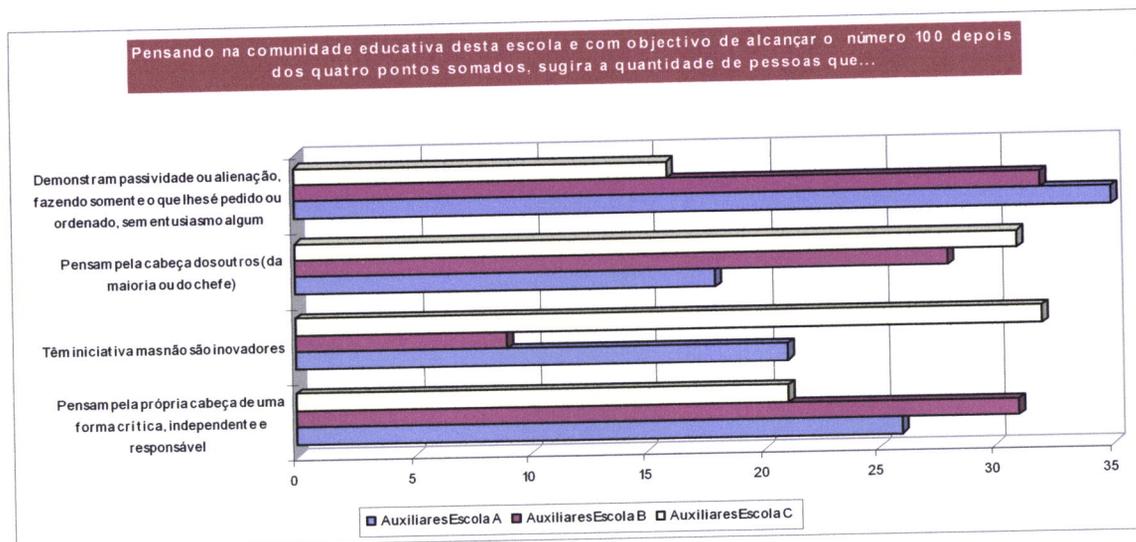
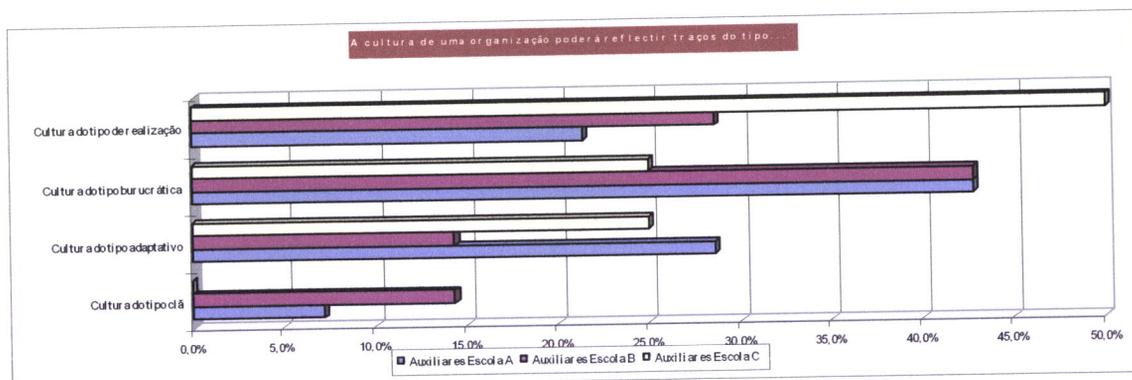
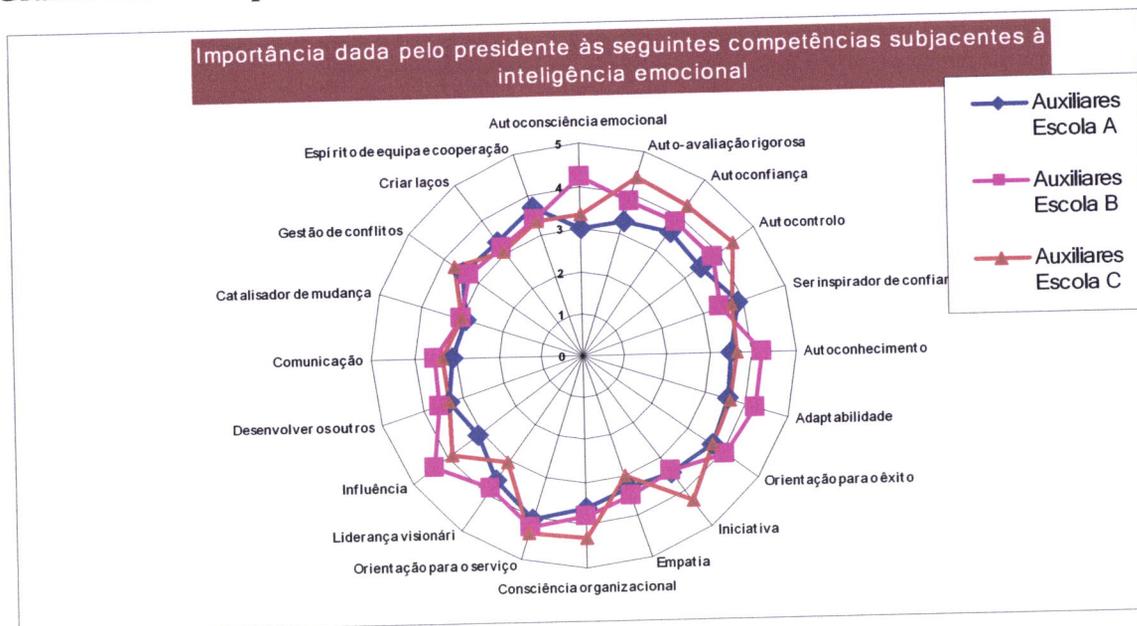


Gráfico 99 – Cultura de escola



Quanto ao ponto quarto do questionário – *Inteligência Emocional*, é possível pela observação do **gráfico 100** constatar que se verifica um decréscimo nos valores atribuídos ao presidente da escola C, compreensível e coerente com os valores atribuídos pelos auxiliares desta escola, até ao momento. Registe-se que o valor médio no grau de satisfação com o desempenho do respectivo presidente também desceu comparativamente ao valor alcançado no questionário dos administrativos. Os valores atribuídos ao presidente da escola A não sofrem alterações significativas em relação ao que foi interpretado nos questionários anteriores. O presidente da escola B continua a revelar alguma não conformidade entre a sua entrevista e os resultados obtidos nos questionários.

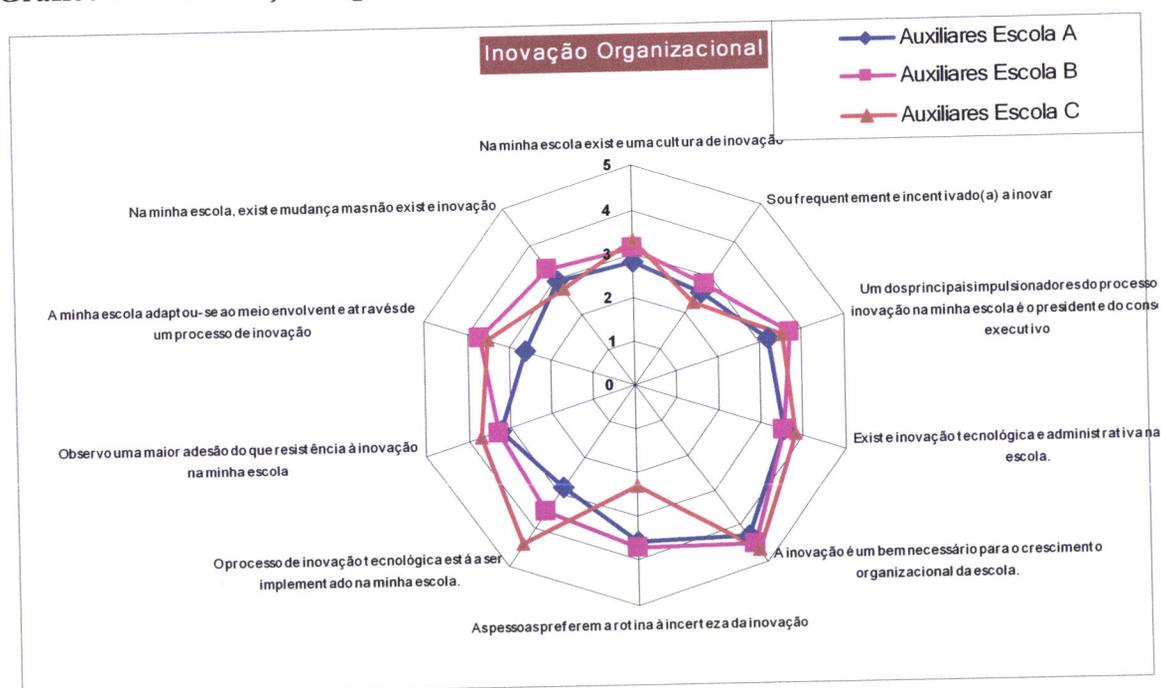
O valor médio atribuído à autoconsciência emocional na escola A é de 3,0, na escola B é de 4,2 e na escola C o valor é de 3,3. Em relação à auto-avaliação rigorosa, os valores médios apresentados são 3,3 na escola A, 3,8 na escola B e 4,4 na escola C. Só na escola C é que se verificou um ligeiro aumento nesta competência, em comparação com os resultados do questionário dos administrativos. A autoconfiança recebe o valor de 3,5 na escola A, 3,8 na B e recebe o valor de 4,3 na escola C. 3,5 é o valor médio dado ao autocontrolo do presidente da escola A, 3,8 ao presidente da escola B e 4,4 ao da escola C. Ser inspirador de confiança merece o valor de 3,8 na escola A, 3,4 na escola B e 3,7 na C. O autoconhecimento atinge os 3,5 na escola A, 4,2 na escola B e 3,6 na escola C. A adaptabilidade chega ao valor médio de 3,5 na escola A, 4,2 na escola B e 3,6 na C. A orientação para o êxito atinge 3,7 na escola A, 4,0 na B e 3,7 na C. Quanto à iniciativa, os valores obtidos são de 3,5 na escola A, 3,4 na escola B e 4,3 na C. A empatia chega ao valor médio de 3,3 na escola A, 3,5 na escola B e 3,0 na escola C. Só na escola C é que o valor médio da empatia desce um valor, mantendo-se nas outras escolas. Referimos este facto por considerarmos a empatia fundamental numa prática de liderança que prima pela emoção inteligente. A consciência organizacional alcança 3,6 na escola A, 3,8 na escola B e 4,3 na C. A orientação para o serviço atinge 4,0 na escola A, 4,2 na escola B e 4,4 na C. Quanto à liderança visionária os valores são respectivamente de 3,6, 3,8 e 3,1. Registe-se o valor mais elevado obtido nesta competência na escola A, mantendo-se na B e descendo 1,5 na escola C, comparativamente ao questionário dos administrativos. Quem menos influencia é o presidente da escola A com o valor médio de 3,2, seguido do presidente da escola C com 3,9 e do presidente da escola B, que é quem mais influencia para este universo de respondentes, com o valor médio de 4,4. Quanto a desenvolver os outros, o presidente do conselho executivo da escola A obtém os valores médios de 3,3, o da escola B o valor de 3,6 e o da escola C o valor médio de 3,3. A comunicação atinge o valor médio de 3,1 na escola A, 3,5 na escola B e 3,3 na escola C. Quanto a ser catalisador de mudança, na escola A, o valor alcançado desce até aos 2,9, na escola B é 3,5 e na C é 3,3. Na gestão de conflitos, a escola A atinge o valor de 3,5, a escola B alcança 3,3 e a escola C 3,7. Na escola A, o criar laços tem o valor médio de 3,4, na escola B tem o valor médio de 3,2 e de 3,1 na escola C. O espírito de equipa e cooperação é valorizado em 3,7 na escola A, 3,4 na escola B e 3,3 na escola C.

Gráfico 100 – Competências subjacentes à inteligência emocional

O ponto quinto do questionário – *Inovação Organizacional* é transmitido pelo **gráfico 101**. O valor médio alcançado pela escola A quanto à aplicabilidade da frase que diz que na minha escola existe uma cultura de inovação é de 2,8, sendo os valores de aplicabilidade com a mesma frase na escola B de 3,1 e de 3,3 na escola C. Sou frequentemente incentivado(a) a inovar alcançou o valor médio de 2,6 na escola A, 2,6 na escola B e 2,3 na escola C, o que implica que nesta última escola, os auxiliares não são incentivados a inovar, sendo os valores nas escolas A e B relativamente frágeis para o que seria desejável. O valor médio alcançado na escola A face à frase que atribui ao presidente do conselho executivo o papel de impulsionador dessa inovação atinge os 3,2, sendo esse valor nas escolas B de 3,7 e na C de 3,5. Estes valores contribuem para uma imagem positiva dos respectivos presidentes que, privilegiando a gestão ou liderança, cumprem as suas funções de administradores de organizações que ainda estão demasiadamente dependentes da tutela ministerial. Quanto ao existir inovação tecnológica e administrativa nas respectivas escolas, os auxiliares contribuem para o valor médio de 3,5 nas escolas A e B e 3,8 na C. O valor médio mais elevado alcançado nas três escolas diz respeito a uma concepção generalista sobre a vantagem da inovação para o crescimento organizacional da escola: 4,3 na escola A, 4,5 na escola B e 4,7 na escola C. É por intermédio dos auxiliares da escola C que alcançamos um aspecto conforme à nossa perspectiva de escola como local de produção de conhecimento, uma vez que a frase que defende que as pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação não se aplica a esta escola, onde o valor médio

alcançado foi de 2,3. A frase aplica-se nas outras escolas, que apresentam os seguintes valores: 3,6 na A e 3,7 na B. Em relação à implementação da inovação tecnológica na respectiva escola, o valor médio na escola A é 2,8, na escola B é 3,5 e a escola C obtém o valor mais alto com 4,4. Não obstante a preferência humana pela rotina, e segundo os auxiliares, as pessoas aderem mais à inovação do que a rejeitam, sendo o valor médio na escola A de 3,2, na escola B de 3,3 e na escola C de 3,7. Todas as escolas parecem ter-se adaptado aos respectivos meios envolventes, ainda que fragilmente no caso da escola A, na medida em que na opinião destes respondentes, o valor médio na escola A é de 2,6, na B de 3,7 e na C de 3,5. A última frase que favorece a observância de mudança à inovação atinge o valor médio de 2,9 na escola A, 3,3 na escola B e 2,7 na escola C. Perante os valores anteriormente citados, estes últimos valores apresentam uma tendência mais positiva nas escolas A e C, já que estão mais perto da não aplicabilidade às respectivas escolas.

Gráfico 101 – Inovação organizacional



Quanto à pergunta de resposta aberta sobre que processos de inovação os auxiliares implementariam, houve as seguintes respostas na escola A, que mais uma vez sugerem um défice de comunicação, que urge anular:

- “Ter mais conversas e reuniões com o chefe para se falar como é possível melhorar o desempenho das respectivas tarefas” (Q. 1);

- “Além da tecnologia, implementaria a inovação de recursos humanos” (Q. 8).

Não houve respostas a esta questão na escola B e na escola C, os funcionários auxiliares de acção educativa sugeriram os seguintes processos de inovação:

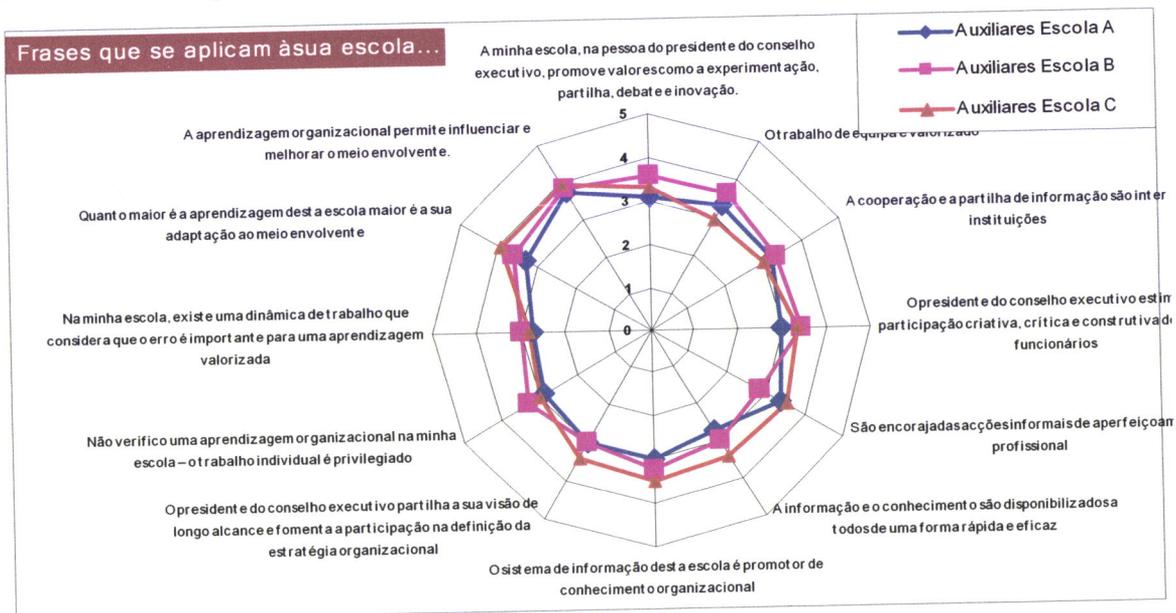
- “Vários como por exemplo mais diversão para os alunos, melhores condições de trabalho como aquecimento em toda a escola” (Q. 6);
- “Melhores incentivos e meios para os alunos e toda a comunidade escolar. Aproveitamento dos espaços verdes da escola. Meios de segurança mais rígidos” (Q. 10)

Na escola C, a preocupação com a ocupação de tempos livres na escola dos alunos é primordial para os funcionários auxiliares de acção educativa, justificando assim o seu papel fundamental numa escola de qualidade. Também eles são actores de inovação na escola que se ambiciona de qualidade e excelência, revelando que estão mais atentos do que muitos professores e tem uma palavra a dizer no crescimento da organização.

O tema da *Aprendizagem Organizacional* foi abordado no ponto sexto do questionário, sendo o **gráfico 102** indicador do grau de aplicabilidade das frases propostas às respectivas escolas. Assim, perante a leitura da frase “a minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação”, a escola A atingiu o valor médio de 3,1, a escola B 3,6 e a escola C 3,3. Quanto ao trabalho de equipa ser valorizado, a escola A obtém 3,3, a escola B 3,6 e a escola C 2,9. Este último valor desce consideravelmente se o compararmos com o alcançado no questionário dos administrativos da escola C. A cooperação e a partilha de informação são inter instituições atinge o valor médio de 3,2 na escola A, 3,3 na escola B e 3,0 na escola C. Quanto à frase que refere que o presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os funcionários, o resultado obtido na escola A é de 2,9, na escola B é de 3,4 e na escola C o resultado é de 3,3. São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento profissional atingiu o valor médio de 3,4 na escola A, 2,8 na escola B e 3,5 na escola C. “A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma rápida e eficaz” atingiu o valor médio de 2,7 na escola A, 3,0 na escola B e 3,4 na escola C. Confirma-se a tendência notada pelos auxiliares da escola A de défice de comunicação. Quanto ao sistema de informação desta escola é

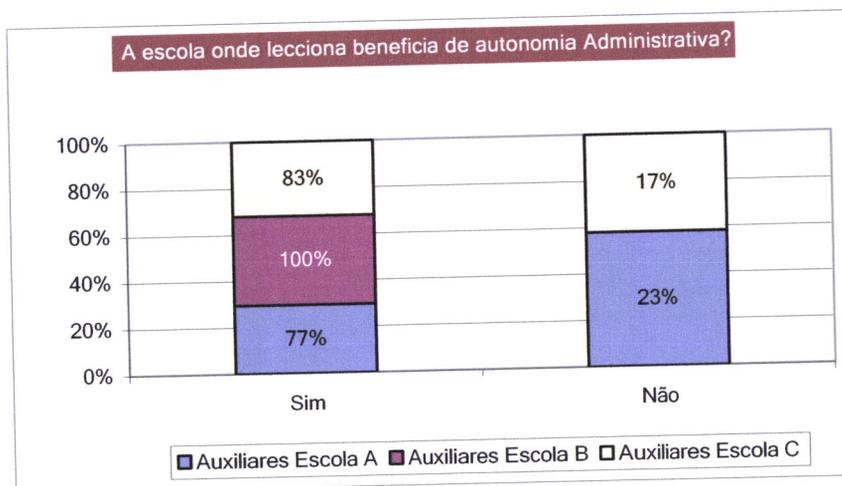
promotor de conhecimento organizacional, os valores médios na escola A são 3,0, na escola B os valores são 3,2 e na escola C, 3,4. e 4,1 na escola C. Quanto ao facto de o presidente do conselho executivo partilhar a sua visão de longo alcance e fomentar a participação na definição da estratégia organizacional, os valores médios são 3,0 nas escolas A e B e 3,4 na escola C. Os valores médios obtidos na frase “não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual é privilegiado” são 2,8 na escola A, 3,3 na escola B e 3,0 na escola C. Em relação ao facto de em cada escola se considerar o erro importante para uma aprendizagem valorizada, os valores médios são de 2,7 na escola A, 3,0 na escola B e 2,8 na escola C. A frase “quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente” atinge os valores médios de 3,3 na escola A, 3,6 na escola B e 3,9 na escola C. No que concerne a última frase “a aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente”, os valores obtidos são 3,7 na escola A, 3,8 na escola B e 3,9 na escola C. Dos membros das comunidades educativas estudadas, os funcionários auxiliares de acção educativa parecem ser os mais insatisfeitos com o estado de graça que as três escolas pretendem transmitir para o público em geral. Será porque contactam com os alunos fora dos ambientes de avaliação? Pode ser uma proposta de estudo futuro a complementar o agora iniciado.

Gráfico 102 – Aprendizagem organizacional



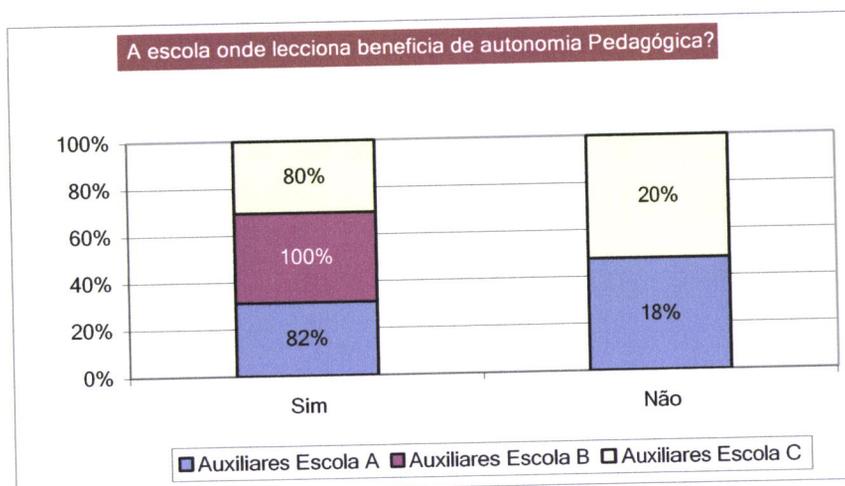
O ponto sétimo do questionário abordou a temática da autonomia e o **gráfico 103** apresenta dados relativamente à autonomia administrativa. Assim, à pergunta “na sua opinião, a escola onde lecciona beneficia de autonomia administrativa” os resultados percentuais obtidos na escola A são de 77% para o sim e 23% para o não. Na escola B, 100% dos auxiliares respondeu que afirmativamente. Na escola C, 83% diz que existe autonomia administrativa e 17% considera que não existe essa autonomia.

Gráfico 103 – Autonomia administrativa



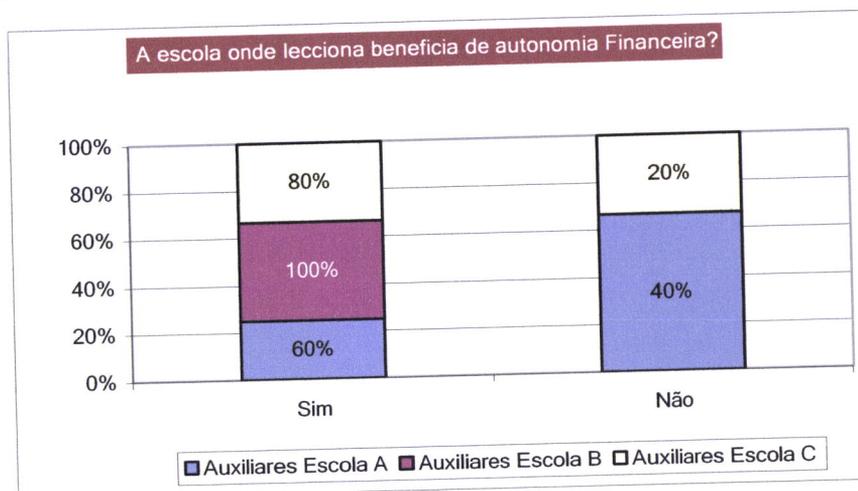
O **gráfico 104** revela a percentagem de respostas à pergunta sobre a autonomia pedagógica, sendo os resultados na escola A de 82% para o sim e 18% para o não. Na escola B, 100% respondeu que sim e na escola C, 80% optou pelo sim contra 20% que considera que a escola não tem autonomia pedagógica.

Gráfico 104 – Autonomia pedagógica



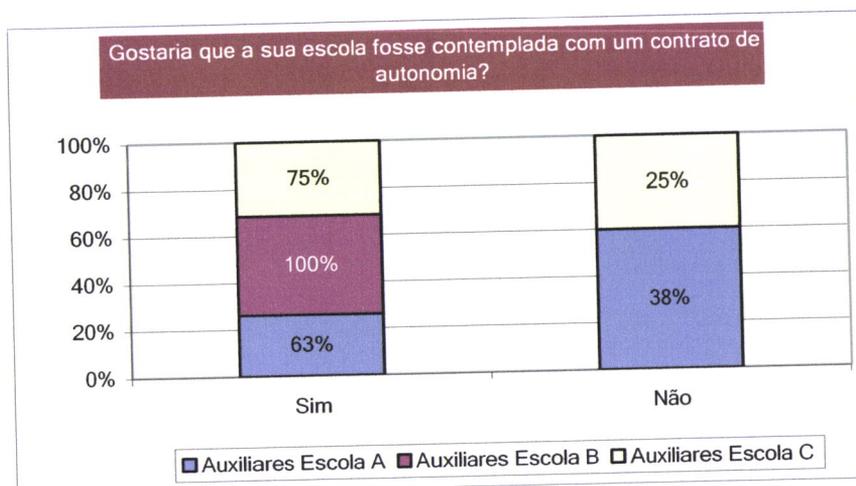
Quanto à autonomia financeira, na escola A 60% diz que a escola tem esse tipo de autonomia contra 40% que considera que não. Na escola B, 100% afirma que existe autonomia financeira e na escola C, 80% diz que sim e 20% diz que não. Estes dados são confirmados pelo **gráfico 105**.

Gráfico 105 – Autonomia financeira



A pergunta se gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia, responderam afirmativamente 60% e negativamente 40% na escola A, 100% na escola B disse que sim e na escola C, 80% responde a favor do contrato e 20% é contra a celebração de tal contrato com a escola, conforme **gráfico 106**.

Gráfico 106 – Contrato de autonomia



Os auxiliares da escola A apresentaram os seguintes argumentos a favor do contrato de autonomia:

- “Porque podia formalizar equiparações das carreiras” (Q. 8).

Os auxiliares da escola B não justificaram qualquer das posições tomadas.

Na escola C, não houve argumentos contra e os argumentos a favor do contrato de autonomia apresentados foram os seguintes:

- “Seria mais segurança para os funcionários” (Q. 4);
- “Porque penso que as coisas assim corriam todas muito melhor e que era melhor para a minha escola, porque temos um Presidente do Conselho Executivo muito competente” (Q. 6);
- “A autonomia numa escola é muito importante, a meu ver, porque pode-se fazer muita coisa com uma boa gestão, ao nível do património, em termos de contratação de docentes e criar condições aos alunos, através de espaços sociais e culturais, proporcionando o bem-estar educativo, em toda a comunidade escolar” (Q. 12).

Para os auxiliares da escola A, o presidente do conselho executivo deve contribuir para uma escola de qualidade através do desempenho das seguintes competências:

- “Falar mais com todos os funcionários, sair do gabinete e ver mais a escola como ela é, como está. Ter diálogo de tudo com todos” (Q. 1);
- “Reuniões de avaliação mais frequentes” (Q. 2);
- “Continuar a apostar na inovação, formação do seu pessoal e reunir-se algumas vezes com o pessoal auxiliar para ouvir as suas opiniões sobre o funcionamento do local de trabalho para assim poder melhorar a sua execução” (Q. 5);
- “Deve ter um papel muito imparcial e objectivo conforme as normas em vigor” (Q. 8);
- “Para melhorar os serviços, falar mais com os funcionários, fazer-se mais reuniões para melhorar o trabalho” (Q. 9);
- “Ser imparcial, responsável, impor respeito, ser humanitário” (Q. 13).

Quanto a comentários, foi redigido o seguinte por um funcionário auxiliar da escola A:

- “Dar os parabéns pelo questionário apresentado e dar a conhecer que o papel do auxiliar de acção educativa está reconhecido negativamente perante todos, e há que dignificar esta carreira, isto porque é um dos alicerces dentro de uma estrutura que é a educação. Obrigado” (Q. 8).

Na escola B, nenhum dos funcionários auxiliares de acção educativa redigiu qualquer resposta às questões que integravam o ponto VIII do questionário, referente a considerações finais.

Na escola C, os funcionários auxiliares consideram que o presidente do conselho executivo deve contribuir para uma escola de qualidade da seguinte forma:

- “Executar todas as tarefas com confiança e ter também a ajuda de todos os membros da escola, para poder desempenhar tudo com muita confiança e segurança” (Q. 6);
- “Deve desempenhar um papel de bom gestor em todas as vertentes, ao nível financeiro e administrativo, ao nível pedagógico, ao nível cultural e social e ao nível dos recursos humanos pautar pelo trabalho de equipa” (Q. 12).

Quanto a comentários, na escola C, só um funcionário auxiliar de acção educativa fez o seguinte:

- “Considero positivo, claro pelo facto de muitos de nós pretendermos uma melhor organização, solidariedade e empenho na partilha no que ao local de trabalho diz respeito, pois acho que sem os valores essenciais não se pode evoluir para um objectivo comum de estabilidade e bom desempenho no local de trabalho. Parabéns pela vossa iniciativa” (Q. 10).

Perante este comentário, só nos poderemos regozijar pela investigação que empreendemos e concluirmos que ainda “há muita gente boa” (E3, 2006: 19) por essas escolas do país a querer ir mais além do que lhes é pedido.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A conclusão de uma investigação qualitativa, devendo ser breve, implica a redundância inevitável de factos e comentários oportunamente elaborados ao longo do texto. Procuraremos, contudo, cingir essas duplicações de informações às imperiosas e contribuir com algo de novo que compense a leitura destas centenas de páginas, podendo, desde já, avançar com a única conclusão irrefutável que este estudo permitiu: devido à própria temática abordada e à quantidade insuficiente de respostas obtidas nos questionários realizados à não totalidade da comunidade educativa, não proporemos conclusões mas sim tendências que, ainda assim, abrem um leque de possibilidades de estudos futuros e permitem-nos compreender melhor as dinâmicas de escola que proliferam pelo país ou mais especificamente, fora dos limites dos grandes centros urbanos, nomeadamente, Lisboa e Porto.

Importa, em termos de conclusão, fazer o balanço de todo um percurso que foi pautado por dois objectivos gerais e cinco objectivos específicos assentes na verificação da confirmação ou rejeição de três hipóteses. Passemos, então de imediato, à conclusão que podemos chegar sobre cada uma das hipóteses formuladas.

1.ª HIPÓTESE

No que concerne a primeira hipótese que fazia depender a inovação organizacional do facto do gestor assumir a sua condição de líder, podemos afirmar que se confirma essa convicção, se atendermos ao facto de todos os presidentes dos conselhos executivos entrevistados apresentarem, em menor ou maior número, características de líder, a par das de gestor (Kotter, 2001). Para comprovar a confirmação desta hipótese, torna-se conveniente definir o perfil dos gestores escolares visados que permitirão atingir o objectivo geral deste estudo de definir o perfil do gestor escolar, não o ideal mas o real, já que é com o conhecimento da realidade que a podemos melhorar ou elogiar, mantendo-a. Este perfil foi definido com base na distinção apresentada no quadro 5, na página 55 desta dissertação, de modo a imprimir coerência ao próprio estudo e justificar o enquadramento teórico efectuado.

1.º OBJECTIVO GERAL: DEFINIR O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

PERFIL DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA A

O perfil do entrevistado que preside à escola A encaixa-se preferencialmente no de gestor, mais propriamente, no de professor que exerce funções executivas numa escola, sendo a sua entrevista elucidativa quanto às suas ambições de cumprir a legislação que cada vez mais burocratiza a organização escolar. Refira-se ainda a particularidade de o presidente do conselho executivo da escola A gerir a organização mais em termos de professores do que de alunos, sobrevalorizando sempre a razão comparativamente à emoção. Sendo, assumidamente, um administrador da escola, fá-lo competentemente, na medida em que a comunidade educativa questionada apresenta um valor médio de 4,8, no que concerne o grau de satisfação com o desempenho do presidente do conselho executivo da respectiva escola.

Especificando o perfil do presidente do conselho executivo da escola A, podemos afirmar que, apurados os resultados, privilegia as seguintes características:

- Administra;
- Centra-se nos sistemas e nas pessoas;
- Baseia-se no controlo ainda que inspire confiança;
- Tem uma visão de longo alcance;
- Pergunta o quê e porquê;
- Cria;
- Aceita o *status quo*;
- Recebe formação;
- Faz as coisas correctamente;
- Opera dentro da cultura (do tipo burocrático).

Quanto à inovação organizacional, podemos concluir que, apesar de haver um caminho longo e árduo a percorrer, no caso de sermos ambiciosos e inconformados com a mediania, a escola A atribui, em média, 2,5, numa escala de 1 a 5, ao valor da inovação, alcançando um valor médio de 3,3 no ponto dos questionários que focava a inovação organizacional. Como não foram consultados outros documentos que provem a existência de inovação nesta escola, resta-nos a confiança que a inovação tecnológica citada na

entrevista do seu presidente venha a ter uma utilização benéfica pela organização para o seu próprio crescimento. Completar este estudo sobre como a comunidade educativa desta escola está a utilizar a tecnologia é uma possibilidade de trabalho futuro.

PERFIL DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA B

O perfil do entrevistado que preside à escola B encaixa-se preferencialmente no de líder, ainda que se veja como um professor que exerce funções executivas numa escola. Não considerando outro instrumento de recolha de informação para além da sua entrevista, o presidente do conselho executivo da escola B assume o risco como imprescindível para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos e é por eles e pela escola que se procura melhorar cada dia que passa. Refira-se a este propósito que é dos presidentes entrevistados o único que atinge a característica de “fazer as coisas certas” nos questionários realizados. Sabendo que a emoção integra a vida humana, racionaliza todas as suas decisões e os anos de experiência permitem-lhe manter a calma perante situações de conflitualidade interna e externa. O grau de satisfação da comunidade educativa que respondeu ao questionário atinge o valor médio de 5,3, numa escala de 1 a 7.

Especificando o perfil do presidente do conselho executivo da escola B, podemos afirmar que, apurados os resultados, privilegia as seguintes características:

- Administra;
- Centra-se nas pessoas;
- Inspira confiança;
- Tem uma visão de longo alcance;
- Pergunta o quê e porquê;
- Cria;
- Aceita o *status quo*;
- Aprende;
- Faz as coisas certas;
- Opera dentro da cultura (do tipo burocrático).

Quanto à inovação organizacional, podemos concluir que a escola B atribui, em média, 3,3, numa escala de 1 a 5, ao valor da inovação, alcançando um valor médio de 3,4 no ponto dos questionários que focava a inovação organizacional. Como foi devida e

oportunamente referido, existe um ligeiro desfasamento entre a entrevista concedida e os resultados obtidos por esta escola no que respeita os questionários. A entrevista do presidente desta escola foi a única que especificou projectos inovadores pedagógicos a completar a inovação tecnológica, contudo não se verificam valores surpreendentemente elevados nos questionários. A nível de discurso, também é este presidente que apresenta características mais pragmáticas, contudo não se destaca a sua imagem, ainda que positiva e respeitada, no seio dos respondentes dos questionários. Seria interessante complementar este presente estudo nesta escola e compreender o porquê desta ocorrência. No entanto, gostaríamos, desde já e com base nos elementos que dispomos, adiantar duas vertentes a explorar:

1. A escola já está a viver uma situação de liderança partilhada, (Poplin, *op. cit.*, Coulten, *op. cit.*, Elmore, *op. cit.*, Spillane, *op. cit.*, Bolden e Kirk, *op. cit.*) o que desvia o enfoque da dinâmica da escola centrada na pessoa do seu presidente, privilegiando-se a liderança intermédia, também fundamental na escola, (Costa, 2000) e justificada pela confissão do seu presidente que assumiu a sua determinação em escolher os directores de turma, por nomeação, e influenciar a selecção dos coordenadores e presidentes dos órgãos da escola, ainda que votados. Também na parte administrativa e dos auxiliares de acção educativa, o presidente assumiu que trata todos os assuntos directamente com os chefes respectivos, fazendo uma única reunião geral no início de cada ano lectivo.

2. Na sua entrevista, o presidente assumiu que um dos problemas da escola é a comunicação, designadamente, em fazer circular a informação de uma forma rápida e eficaz, estando neste momento a investir no seu melhoramento, ou seja, está a decorrer um processo de implementação de inovação que precisa de ser consolidado antes de avaliado e rotinizado. Contudo, nunca é demais reiterar a convicção expressa por Sebastião Serrano (2007: 9) sobre a importância da comunicação verbal e não verbal:

“A componente verbal e a não verbal da comunicação repartem entre si os papéis a desempenhar, de modo que a componente verbal veicula – basicamente – a informação sobre o mundo, sobre a realidade exterior, enquanto a informação contida nos signos não verbais tende a reflectir o nosso estado emocional, as nossas atitudes perante os outros, os traços característicos da nossa personalidade, bem como os mecanismos reguladores da nossa interacção com os outros.”

Uma das constatações feitas sobre esta escola, foi o facto de haver a necessidade por parte de alguns funcionários de serem melhores preparados para lidarem com a inovação que está a ser implementada e receberem *feedback* sobre o seu desempenho, atribuindo esse “poder facilitador” (Goldman, Dunlap e Conley, *op. cit.*) ao presidente do conselho executivo. Consequentemente, uma das possibilidades de empreender um estudo futuro é definir o perfil deste líder, ou seja, perceber que tipo de liderança está a ser praticada e se a comunidade está alinhada no cumprimento da visão estratégica desta escola.

PERFIL DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO DA ESCOLA C

O perfil do presidente do conselho executivo da escola C é, em nossa opinião, o mais académico, na medida em que a sua entrevista revelou a sua sapiência sobre toda a teoria abordada, transmitindo, contudo, alguma superficialidade na concretização de exemplos das suas convicções. Entre gestor e líder, diríamos que o presidente do conselho executivo da escola C é um líder transaccional (Gibson et al., *op. cit.*) com traços de transformacional, que poderão ser potencializados num cenário de autonomia, tendo-se, peremptoriamente, assumido como um gestor com sensibilidade pedagógica. Faz um controlo ímpar das suas emoções e na opinião dos seus colaboradores, professores, administrativos e auxiliares, é o presidente que maior grau de satisfação atinge no que concerne o seu desempenho: 5,7, numa escala de 1 a 7.

Especificando o perfil do presidente do conselho executivo da escola C, apraz-nos indicar que apresenta as seguintes características:

- Administra;
- Centra-se nos sistemas e nas pessoas;
- Inspira confiança;
- Tem uma visão de longo alcance;
- Pergunta o quê e porquê;
- Cria;
- Aceita o *status quo*;
- Aprende;
- Faz as coisas correctamente;
- Opera dentro da cultura (do tipo de realização).

No que a inovação organizacional diz respeito, a escola C atribui, em média, 3,1 ao valor da inovação, tendo o ponto referente a este assunto no questionário alcançado o valor médio de 3,6. O presidente do conselho executivo da escola C reforçou que o tipo de inovação querida na escola é o que enaltece o espaço nobre da sala de aula. Como foi referido no enquadramento teórico, uma das prioridades e visibilidades da liderança numa escola é a efectivação da melhoria do rendimento escolar dos alunos (Elmore, *op. cit.*). Assim, para melhor identificar e especificar o tipo de liderança praticada por este presidente, poder-se-ia investigar como é que é feita a gestão da inovação no espaço de aula, por professores e supervisionada pelo próprio presidente e aqui os alunos teriam uma intervenção primordial.

Se tomarmos em conta o facto de as três escolas terem alcançado o valor médio, numa escala de 1 a 7, de 3,9, 4,8 e 4,7, respectivamente, no que concerne o grau de satisfação em relação à cultura de inovação das escolas respectivas, mais convictos ficamos da validade da hipótese que relaciona a liderança com a inovação, ambas organizacionais.

2.ª HIPÓTESE

Quanto à hipótese que faz depender da promoção de uma cultura de realização a aprendizagem da escola enquanto organização também é confirmada, na medida em que o valor da aprendizagem vale, em média, 3,8 na escola A, 4,2 na escola B e 4,1 na escola C, sendo os valores médios obtidos no ponto referente à aprendizagem organizacional dos questionários os seguintes: 3 na escola A, 3,2 na escola B e 3,5 na escola C. A reforçar esta tendência está o facto de a escola C ter sido a única a apresentar uma percentagem maior na cultura do tipo de realização e ter sido na entrevista do seu presidente que o erro e a avaliação configuraram as condições primeiras para alcançar uma cultura de realização. Tendo em consideração o que Schein (2004) revela sobre as dificuldades de validar qualquer tipo de estudo sobre a cultura, envolvendo esta problemática questões éticas, deveria ser realizado outro estudo sobre a cultura desta escola, envolvendo não questionários, em que o grau de fidelidade é sempre dúbio, por isso a insistência no anonimato (Schein, 1999), mas sim discussões em grupos, complementadas por uma análise dos resultados dos alunos. Qualquer dos estudos que possam vir a seguir à definição do perfil do gestor escolar – da gestão à liderança educativa, terá sempre que ser

valorizada a participação dos alunos e a análise dos seus resultados académicos, já que os resultados de carácter serão mais do âmbito de outras áreas que não a administração escolar.

3.ª HIPÓTESE

A hipótese que coloca o cenário de autonomia como o ideal para que a liderança suplante a gestão também se verifica, já que nenhuma das três escolas foi contemplada com um contrato de autonomia, porque não concorreram e os seus actuais responsáveis pela gestão e administração executiva têm mais dúvidas sobre esse contrato do que certezas. Face ao panorama actual da política do país, a autonomia será uma realidade com a qual as escolas terão que aprender a lidar para tirar o máximo de vantagens dessa possibilidade de melhorar a escola e a comunidade local. A comunidade escolar questionada está consciente deste facto, demonstrando-o respondendo maioritariamente sim à questão colocada sobre se gostaria que a respectiva escola fosse contemplada com um contrato de autonomia. Um tema possível para um trabalho futuro é analisar uma das escolas na sua preparação para esse contrato ou as implicações para o seu futuro, caso não o celebrem.

2.º OBJECTIVO GERAL: COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA EDUCATIVA

Consideramos que o segundo objectivo geral também foi validado, porque nas três escolas assistimos a um zigzaguear entre as características de gestor e as de líder na definição do perfil dos respectivos gestores escolares, presentemente personificados pelo presidente do conselho executivo. Pensamos que a escola ainda é mais gerida do que liderada nos dias de hoje, mas toda esta investigação aponta no sentido de cada vez mais ser a liderança o factor que fará a diferença na escola de qualidade, corroborando a perspectiva de Harris (*op. cit.*: 84-85) que considera fundamental a intensificação de estudos que ajudem a compreender o fenómeno da liderança organizacional na escola.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Os objectivos específicos também foram alcançados conforme justificação oportunamente redigida nos vários pontos desta dissertação. O objectivo específico que concerne a descrição do processo de comunicação dentro da organização poderá ser um tema bastante interessante a guiar um estudo futuro, uma vez que a comunicação das escolas estudadas nesta investigação apresentam falhas a esse nível, como foi referido nas entrevistas e nos comentários e sugestões de inovações a implementar nas respectivas escolas dos questionários. Um sistema de informação é fundamental assim como um empenho singular mas não heróico do gestor da organização. Temos a certeza que a comunicação nas escolas melhorará quando forem respeitados os passos sugeridos por Clampitt (2005) e a organização apresentar uma gestão eficiente baseada numa ética cultural de comunicação que envolva a interacção entre os seguintes elementos: tecnologias da comunicação, dados, informação, conhecimento, acção, *feedback* ao desempenho, definição de limites, mudança e inovação.

Acima de tudo, o que aprendemos com este trabalho árduo é que a coragem de sermos melhores cada dia da nossa vida exige solidariedade e vontade de despertarmos toda a comunidade escolar para querer aprender, criando um sentimento de obrigatoriedade moral (Fullan, 2003), aliado a uma empatia originada por uma inteligência emocional (Goleman, Boyatzis e McKee, *op. cit.*) contagiante e promotora de felicidade pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- ANTUNES, Fátima, (2004), *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1.ª Ed.
- ARGYRIS, C., (1982), “The Executive Mind and Double-Loop Learning”, *Organizational Dynamics*, disponível no sítio <http://www.monitor.com/cgi-bin/iowa/ideas/index.html?article=92>
- ARGYRIS, C., (2000), “Teaching smart people how to learn”, *Harvard Business Review*, February 2000.
- BARDIN, Laurence, (2004), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 3.ª Ed.
- BARROSO, João, (1992), “Fazer da Escola um Projecto”, em CANÁRIO, Rui, (org.), (1992), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, João, (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa, Edição do Ministério da Educação, 1.ª Ed.
- BARROSO, João, (2003), “Escola, Autonomia e Cidadania: A Gestão Associativa”, em FERREIRA, José da Silva e ESTÊVÃO, Carlos V., (2003), *A Construção de uma Escola Cidadã Público e Privado em Educação*, Braga, Externato Infante D. Henrique, pp. 79-96.
- BASS, Bernard M., JUNG, Dong I., AVOLIO, Bruce J., BERSON, Yair (2003), “Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership”, *Journal of Applied Psychology*, Washington, Vol. 88, 2, 207-218.
- BENAVENTE, Ana, (1996), “Os Projectos “Inovar Educando/Educar Inovando”, em CAMPOS, Bártolo, (Ed.), (1996), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1.ª Ed., pp. 47-58.
- BENNETT, Nigel et al., (2003), *Distributed Leadership*, Full Report, Nottingham, NCSL, disponível no sítio <http://www.ncsl.org.uk/media/3C4/A2/distributed-leadership-literature-review.pdf>
- BERTUCCI, Guido, (2003), *Leadership and Social Transformation in the Public Sector: Moving from Challenges to Solutions*, Department of Economic and Social Affairs, Division for Public Administration and Development Management, United Nations, New York.
- BILHIM, João Abreu de Faria, (2004), *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 3ª Ed.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp, (1982), *Qualitative Research For Education An Introduction to Theory and Methods*, United States of America.

BOLDEN, Richard e KIRK, Philip, (2006), “From ‘Leaders’ to ‘Leadership’”, *Effective Executive*, ICFAI Publications, October 2006, disponível no sítio <http://www.leadership-studies.com/documents/From-leaders-to-leadership.pdf>

BRUNET, Luc, (1992), “Clima de trabalho e eficácia da escola”, em NÓVOA, António, (coord.), (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1.ª Ed., pp. 123-140.

BURNS, James McGregor, (1979), *Leadership*, New York, Harper Torchbooks.

CAMARA, Pedro B, GUERRA, Paulo Balreira, RODRIGUES, Joaquim Vicente, (2003), *Humanator-Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 5ª Ed.

CANÁRIO, Rui, (1992a), “Inovação: uma relação nova entre o centro e a periferia”, em NÓVOA, António, (coord.), (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1.ª Ed., pp. 163-187.

CANÁRIO, Rui, (org.), (1992b), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa.

CANÁRIO, Rui, (2005), *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto Editora.

CANAVARRO, José M., (2005), *A Organização Teorias e Paradigmas*, Coimbra, Quarteto Editora, 2.ª Ed.

CARTER, Karen et al., (2006), “Reshaping the landscape: exploring the challenges of outward-facing leadership with a system perspective”, in CARTER, Karen and SHARPE, Tricia, (2006), *School Leaders leading the system System Leadership in Perspective*, Nottingham, NCSL.

CHERNISS, Cary, (2000), “Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters”, Comunicação no encontro anual da Sociedade para a Psicologia Industrial e Organizacional, disponível no sítio: www.eiconsortium.org

CHIAVENATO, Idalberto, (1987), *Administração de Empresas-Uma Abordagem Contingencial*, S. Paulo, McGraw.Hill, 2ª Ed.

CLAMPITT, Phillip G., (2005), *Communicating for Managerial Effectiveness*, USA, Sage Publications, 3rd Ed.

COHEN, Louis / MANION, Lawrence, (1990), *MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, Trad. Francisco Agudo López, Madrid, Editorial La Muralla.

COSTA, Jorge Adelino, (2000), “Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, em COSTA, Jorge Adelino, et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1ª Ed., pp. 15-33.

COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, SOUSA, Liliana, (2001), *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*, Aveiro: Universidade, 1.ª Ed.

COSTA, Jorge Adelino, (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições ASA, 3.ª Ed.

COULTON, Sally, (2006), “Getting our Heads Together: Shared Leadership of a Collaborative School Improvement Project”, Nottingham, NCSL, disponível no sítio <http://www.ncsl.org.uk/media/FBF/32/system-leadership-in-perspective.pdf>

COUTINHO, Clara Pereira, CHAVES, José Henrique, (2002), “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 221-243.

CUNHA, Miguel Pina et al, (2004), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, RH Editora, 3ª Ed.

DALEN, Deobold B. Van y MEYER, William J., (1991), *MANUAL DE TECNICA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL*, Buenos Aires: Piados Educación.

DAY, Christopher, HARRIS, Alma, (1999), “Effective school leadership”, Nottingham, NCSL, disponível no sítio <http://www.ncsl.org.uk/media/416/99/effective-school-leadership.pdf>

DELGADO, João Manuel, MARTINS, Édio, (2002), *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministerio da Educação, disponível no sítio www.giase.min-edu.pt/upload/docs/pubonline_autonomia.pdf -

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (2005), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications.

DIAS, José Ribeiro e ARAÚJO, Alberto Filipe, (1998), *Filosofia da Educação – Temas e Problemas* – Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação, Universidade do Minho.

DIOGO, José, (2004), “Liderança nas escolas: sinfonia ou jazz?”, em COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre, (org.), (2004), *Políticas e gestão local da educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 267-279.

DRUCKER, Peter F., (1989), *Inovação e Gestão*, Lisboa, Editorial Presença, 3.ª Ed.

DRUCKER, Peter F., (2002), “The Discipline of Innovation”, *Harvard Business Review*, August 2002.

DUTERCQ, Yves, (2000), “Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino”, em SARMENTO, Manuel Jacinto, (org.), (2000), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 191-228.

EFQM, (2002), “Os Conceitos Fundamentais da Excelência”, disponível no sítio <http://www.efqm.org/uploads/fundamental%20concepts%20portuguese.pdf>

ELMORE, Richard F., (2000), *Building a New Structure For School Leadership*, Washington, DC: The Albert Shanker Institute, disponível no sítio <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.

FARIA, Jorge M. A., (2005), *Liderança e Gestão Pública em Portugal Características e Implicações no Desempenho Organizacional*, Évora, Universidade de Évora, Tese de Doutoramento, (n.p.).

FERNANDES, António Sousa, (2004), “Município, cidade e territorialização educativa”, em COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre, (org.), (2004), *Políticas e gestão local da educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 35-43.

FERNANDES, Margarida R, (2000), *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.

FERREIRA, J. M. Carvalho, NEVES, José, CAETANO, António, (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Alfragide McGraw-Hill.

FERREIRA, Tânia S. da C., (2006), *Ruptura com os Modelos Tradicionais de Gestão: A Organização que Aprende como um Novo Paradigma*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, Dissertação de Mestrado (n.p.).

FONSECA, Abílio da, (2000), “A liderança escolar e a comunicação relacional”, em COSTA, Jorge Adelino, et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1ª Ed., pp. 137-151.

FONTANA, Andrea, FREY, James H., (1994), “Interviewing – The Art of Science”, em DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 361-376.

FORMOSINHO, João, (2000), “A escola das pessoas para as pessoas”, em FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I., MACHADO, Joaquim, (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 147-159.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim, (2000a), “Autonomia, projecto e liderança” em COSTA, Jorge Adelino, et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1ª Ed., pp. 185-216.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim, (2000b), “Vontade por Decreto. Projecto por Contrato reflexões sobre os contratos de autonomia”, em FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I., MACHADO, Joaquim, (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 91-115.

FULLAN, Michael, (2003), *Liderar numa Cultura de Mudança*, Trad. de Phala, Porto, Edições ASA, 1ª Ed.

FULLAN, Michael, “The role of the head in school improvement”, Nottingham, NCSL, disponível no sítio <http://www.ncsl.org.uk/media/898/E7/role-of-the-head-in-school-improvement.pdf>

GARDNER, Howard, (1993), *Frames of mind The Theory of Multiple Intelligences*, Great Britain, Fontana Press, 2nd Ed.

GARVIN, David A., (1993), “Building a Learning Organization”, *Harvard Business Review*, July-August 1993

GIBSON, James L., et al., (2003), *Organizations: Behavior, Structure, Process*, McGraw-Hill Irwin, 11th Ed.

GIL, António Carlos, (1996), *Como Elaborar Projecto de Pesquisa*, S. Paulo, Editora Atlas.

GLANZ, Jeffrey, (2003), *À Descoberta do seu estilo de liderança Um guia para educadores e professores*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed.

GLATTER, Ron, (1992), “A gestão como meio de inovação”, em NÓVOA, António, (coord.), (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1.^a Ed., pp. 141-161.

GOLDMAN, Paul, DUNLAP, Diane, CONLEY, David, (2000), “Poder facilitador e soluções não estandardizadas para a reestruturação da escola”, em SARMENTO, Manuel Jacinto, (org.), (2000), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed., pp. 229-254.

GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard, McKEE, Annie, (2001), “Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance”, *Harvard Business Review*, December 2001.

GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard, McKEE, Annie, (2006), *The New Leaders Transforming The Art Of Leadership Into The Science Of Results*, London, Little, Brown.

GOLEMAN, Daniel, (2003), *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates, 12^a Ed.

GOLEMAN, Daniel, (2004), “What Makes a Leader?”, *Harvard Business Review*, January 2004.

GOMES, Rui, (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, EDUCA.

GREENFIELD, JR, William D., (2000), “Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança”, em SARMENTO, Manuel Jacinto, (org.), (2000), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed., pp. 257-284.

GRILO, Eduardo Marçal, (1996), “A Construção da inovação nas escolas”, em CAMPOS, Bárto, (Ed.), (1996), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1.^a Ed., pp. 20-33.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S., (1994), “Competing Paradigms in Qualitative Research”, em DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 105-117.

HARRIS, Alma, (2005), “Leading From the Chalk-face: An Overview of School Leadership”, Vol 1(1): 73-87 DOI: 10.1177/1742715005049352 www.sagepublications.com

HOPKINS, David, (2000), “Instructional leadership and school improvement”, Nottingham, NCSL, disponível no sítio <http://www.ncsl.org.uk/media/1D3/BF/Instructional-leadership-and-school-improvement.pdf>

HOPPER, Alan & POTTER, John, (2004), *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*, Lisboa, Actual Editora, 2ª Ed.

HUTMACHER, Walo, (1992), “A escola em todos os estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, em NÓVOA, António, (coord.), (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1.ª Ed., pp. 45-76.

JESUÍNO, Jorge Correia, (1987), *Processos de Liderança*, Lisboa, Livros Horizonte.

JORGE, Fátima, (2004), *Módulo 4*, disciplina M.G.R.H. Mestrado em Educação variante Administração Escolar, Universidade de Évora.

KOTTER, John P., (1996), *Leading Change*, USA, Harvard Business School Press.

KOTTER, John P., (2001), “What Leaders really do”, *Harvard Business Review*, December 2001.

KOTTER, John P., (2007), “Leading Change Why Transformation Efforts Fail”, *Harvard Business Review*, January 2007.

LAFOND, M. André Claude, (1998), “A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração”, em *Autonomia gestão e avaliação das escolas*, (1999), Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 9-24.

LEITHWOOD, Kenneth A., (1992), “The Move Toward Transformational Leadership”, *Educational Leadership*, February 1992; 49, 5; Research Library, p. 8.

LE MOS, Jorge e SILVEIRA, Teodolinda, (2003), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Porto, Porto Editora, 4.ª Ed.

LIEBERMAN, Ann, (1998), “The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches”, em Hargreaves, A. et al., (1998), *International Handbook of Educational Change*, Part One, Great Britain, Kluwer Academic Publishers, pp. 13-20.

LIMA, Licínio C., (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2.ª Ed.

LIONTOS, Lynn Balster, (1992), “Transformational Leadership”, *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR*. Disponível no sítio <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Transformational-Leadership.htm>.

MACHADO, Joaquim, (2004), “Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação”, em COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre, (org.), (2004), *Políticas e gestão local da educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 161-172.

MARIEAU, Gérard, (1998), “Dirigir e Gerir as Escolas: como obter a excelência?”, em *Autonomia gestão e avaliação das escolas*, (1999), Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 47-67.

MARMELO, Melissa e VICENTE, Sílvia, (2006), “A implementação da CAF (Common Assessment Framework) nas Escolas”, em *A Gestão da Qualidade nas Escolas do Ensino Básico e Secundário: A Questão dos Modelos de Auto-Avaliação*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

MILES, Matthew B., (1998), “Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey”, em Hargreaves, A. et al., (1998), *International Handbook of Educational Change, Part One*, Great Britain, Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69.

MINTZBERG, Henry, (1979a), “The innovative organization” em MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J. B., GHOSHAL, S., (Eds.), (2003), *The Strategy Process Concepts Contexts Cases*, Upper Saddle River, Pearson Education, International Edition, 3rd Ed., pp. 405-418.

MINTZBERG, Henry, (1979b), “The Professional organization” em MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J. B., GHOSHAL, S., (Eds.), (2003), *The Strategy Process Concepts Contexts Cases*, Upper Saddle River, Pearson Education, International Edition, 3rd Ed., pp. 372-382.

MINTZBERG, Henry, (2003), “The structuring of organizations” em MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J. B., GHOSHAL, S., (Eds.), (2003), *The Strategy Process Concepts Contexts Cases*, Upper Saddle River, Pearson Education, International Edition, 3rd Ed., pp. 209-226.

MORGAN, Gareth, (1996), *Imagens da Organização*, trad. Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda, São Paulo, Editora Atlas S.A. 1.ª Ed.

NONAKA, Ikujiro, (1991), “The Knowledge-creating Company”, *Harvard Business Review*, November-December 1991.

NÓVOA, António, (1992), “Para uma análise das instituições escolares”, em NÓVOA, António, (coord.), (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1.ª Ed., pp. 13-43.

ORTEGA, Elena Martín, (1998), “A Direcção e a Gestão das Organizações Escolares: reflexões acerca da reforma espanhola”, em *Autonomia gestão e avaliação das escolas*, (1999), Porto, Edições ASA, 1.ª Ed., pp. 25-45.

PACHECO, José Augusto, (org.), (2001), *Políticas Educativas O neoliberalismo em educação*, Porto, Porto Editora.

PATTON M.Q., (2002), *Qualitative Evaluation And Research Methods*, London, Sage Publication, Inc., 3rd Ed.

PERRENOUD, Philippe, (2002), *Aprender a negociar a mudança em educação Novas estratégias de inovação*, Porto, Edições ASA.

POPLIN, Mary S., (1992), “The Leader’s New Role: Looking to the Growth of Teachers”, *Educational Leadership*, February 1992; 49, 5; Research Library, p. 8.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan, (2003), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS TRAJECTOS*, Lisboa, Gradiva, 3.^a Ed.

PINHAL, João, (2004), “Os municípios e a provisão pública de educação”, em COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre, (org.), (2004), *Políticas e gestão local da educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 45-60.

PORTER, Michael E., (1998), *On Competition*, USA, Harvard Business School Press.

REGO, Arménio e CUNHA Miguel Pina e, (2003), *A Essência da Liderança Mudança • Resultados • Integridade*, Lisboa, Editora RH, 1^a Ed.

RODRIGUES, Catarina e SARRICO, Cláudia S., (2004), “A gestão estratégica e a avaliação de desempenho: concepção do modelo *balanced scorecard* numa escola secundária”, em COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre, (org.), (2004), *Políticas e gestão local da educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 347-360.

ROLDÃO, Maria do Céu, (2000), “A escola como instância de decisão curricular”, em ALARCÃO, Isabel, (2000), (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora, pp. 67-78.

RUQUOY, Danielle, (2005), “Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador”, em *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2.^a Ed., pp. 84-116.

SÁ-CHAVES, Idália, AMARAL, Maria João, (2000), “Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário”, em ALARCÃO, Isabel, (2000), (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora, pp. 79-86.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão, (2000), “Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas”, em COSTA, Jorge Adelino, et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1^a Ed., pp. 45-64.

SCHARMER, Claus Otto, (1996), “Knowledge has to do with Truth, Goodness, and Beauty”, From the conversation with Professor Ikujiro Nonaka, *Dialog on Leadership*, disponível no sítio <http://www.dialogonleadership.org/Nonaka-1996cp.html>

SCHEIN, Edgar H., (1999), *The Corporate Culture Survival Guide*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., Publishers.

SCHEIN, Edgar H., (2004), *Organizational culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., Publishers, 3rd Ed.

SENGE, Peter M., (1990), “The Leader’s New Work: Building Learning Organizations”, em MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J. B., GHOSHAL, S., (2003), *The Strategy Process Concepts Contexts Cases*, Upper Saddle River, Pearson Education, International Edition, 3rd Ed., pp. 57-66.

SENGE, Peter M., (1998), "The Practice of Innovation", *Leader to Leader*. 9, pp.16-22.

SENGE, Peter M., et al., (2000), *Schools that Learn*, USA, Currency Doubleday.

SENGE, Peter M., (2006), *The Fifth Discipline The Art & Practice of the Learning Organization*, USA, Currency Doubleday.

SERGIOVANNI, Thomas J., (2004), *O mundo da liderança Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed.

SERRANO, António e FIALHO, Cândido, (2005), *Gestão do Conhecimento O novo paradigma das organizações*, Lisboa, FCA, 2^a Edição Aumentada.

SERRANO, Sebastião, (2007), *O Instinto da Sedução*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed.

SILVA, Eugénio Adolfo Alves da, (2000), “Gestão estratégica e projecto educativo”, em COSTA, Jorge Adelino, et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1^a Ed., pp. 217-237.

SKOVSGAARD, Jørn, (1998), “A Direcção e a Gestão das Escolas: a experiência da participação dos pais na Dinamarca”, em *Autonomia gestão e avaliação das escolas*, (1999), Porto, Edições ASA, 1.^a Ed., pp. 69-97.

SMITH, M. K., (2001a), “Peter Senge and the learning organization”, *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/senge.htm

SMITH, M. K., (2001b), “Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning”, *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/argyris.htm

SPELLANE, James P. e SHERER, Jennifer Z., (2004), “A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as *Stretched Over People and Place*”, Rascunho Preliminar preparado para apresentação no Encontro Anual da Associação Americana de Investigação Educativa, São Diego, Abril 2004.

SPELLANE, James P. e CAMBURN, Eric, (2006), “The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse”, Rascunho preparado para apresentação no Encontro Anual da Associação Americana de Investigação Educativa, São Francisco, Abril 7-11, 2006.

STAKE, Robert E., (1994), “Case Studies”, em DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 236-247.

TIDD, Joe, BESSANT, John, PAVITT, Keith, (2001), *Managing Innovation Integrating technological, market and organizational change*, Sussex, 2nd Ed.

TUCKMAN, Bruce W., (2002), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, Trad. António Rodrigues-Lopes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2.^a Ed.

VENTURA, Alexandre, COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António, (2005), “Perceptions of Leadership – A study from two Portuguese Schools”, em *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 2005 – Vol-3, No. 1, pp. 120-130.

VICENTE, Nuno Augusto Lopes, (2004), *Guia do gestor escolar Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*, Porto, Edições ASA, 1.^a Ed.

WHARTON, JR, Clifton R. (2005), “Lessons in Leadership”, *Leadership Excellence*, Vol. 22, NO. 4, April, disponível no sítio <http://www.leaderexcel.com/files/le0405.pdf>

WHITAKER, Patrick, (2000), *Gerir a Mudança nas Escolas*, Porto, Edições ASA, 1^a Ed.

YIN, R. K., (1987), *Case Study Research: Design and Method*, Applied Social Research Methods Series, Volume 5, Sage Publications, 7th Ed.

ZABALZA, Miguel Angel, (1992), “Do Currículo ao Projecto de Escola” em CANÁRIO, Rui, (org.), (1992), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa, pp. 88-107.

ZORRINHO, Carlos, SERRANO, António e LACERDA, Palmira, (2003), *Gerir em Complexidade Um novo Paradigma da Gestão*, Lisboa, Edições Sílabo, 1.^a Ed.

ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE de ÉvORA

MESTRADO em EDUCAÇÃO
Variante de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tipo: Entrevista semi-estruturada

Destinatário: Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas secundárias.

Objectivos Gerais da Entrevista:

- Definir o perfil do gestor escolar;
- Relacionar o perfil do gestor escolar com inovação na organização escolar.

Objectivos Específicos da Entrevista:

- Compreender a relação entre gestão e liderança escolares;
- Caracterizar a cultura organizacional de escola;
- Estabelecer o grau de inter-influência entre cultura de escola e gestor escolar;
- Inferir o papel do gestor escolar na inovação na organização escolar;
- Relacionar o perfil do gestor escolar com o conceito de autonomia.

Ponto Prévio: Legitimação da entrevista

- Apresentação das linhas gerais do estudo que se pretende realizar;
- Informação sobre os objectivos gerais e específicos da entrevista;
- Pedido de colaboração do entrevistado e conseqüente agradecimento;
- Pedido de consentimento para realizar a gravação da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Estado Civil: _____
5. Habilitações Académicas: _____
6. Área de Formação: _____
7. Categoria Profissional: _____
8. Antiguidade na Profissão: _____
9. Antiguidade na Escola: _____
10. Antiguidade no Cargo: _____
11. Outros cargos ou funções que exerça a nível profissional: _____

II. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE GESTOR / LÍDER

1. O que o motivou a candidatar-se a presidente do conselho executivo de uma escola?

2. Considera-se, neste momento, um gestor escolar profissional ou um professor que exerce funções de gestor escolar? Justifique a sua resposta.

3. Com o objectivo de determinar se a sua actuação quotidiana é mais regida pela razão ou / e emoção, seleccione de cada par de afirmações a que corresponde à sua maneira de ser e estar (Rego e Cunha, 2003, p. 375).

1. Sou normalmente analítico.
2. Deixo-me guiar pela intuição.

3. Dou importância ao que parece lógico.

4. Favoreço o que me parece bem.

5. Recorro a símbolos, números e palavras abstractas.

6. Uso metáforas e imagens, conto histórias.

7. Processo a informação de uma forma cuidadosa e demorada.

8. Processo a informação de uma forma rápida.

9. Tento apresentar factos.

10. Tento influenciar os outros.

4. Baseando-se na informação fornecida pelo quadro 1, caracterize o seu perfil como presidente do conselho executivo desta escola. Justifique a sua resposta.

Quadro 1

O Gestor e O Líder

(com o conhecimento de Warren Bennis, retirado do seu livro *On Becoming a Leader*)

O Gestor

Administra

É uma cópia

Mantém

Centra-se nos sistemas

Baseia-se no controlo

Visão de curto alcance

Pergunta como e quando

Desperto para a base

Imita

Aceita o *status quo*

Obedece às ordens sem questionar

Faz as coisas correctamente

Recebe formação

Os gestores operam dentro da cultura

O Líder

Inova

É um original

Desenvolve

Centra-se nas pessoas

Inspira confiança

Visão de longo alcance

Pergunta o quê e porquê

Desperto para o horizonte

Origina

Desafia o *status quo*

Obedece quando deve, mas pensa

Faz as coisas certas

Aprende

Os líderes criam a cultura

5. Numa escala de 1 a 5, sendo que o 1 corresponde a *nunca* e o 5 a *sempre*, indique a frequência com que utiliza os seguintes modelos de governação:

- | | |
|------------------|-------------------|
| 5.1. Democrática | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5.2. Cultural | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5.3. Anárquica | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5.4. Empresarial | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5.5. Burocrática | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| 5.6. Política | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

6. Justifique o modelo de governação mais utilizado.

7. Entre as várias teorias da liderança, existe o modelo de Hersey e Blanchard que se inscreve nas teorias situacionais da liderança, fazendo depender a actuação do líder do grau de maturidade profissional e psicológica dos colaboradores. Depois de analisar a figura 1, descreva o seu relacionamento com o pessoal docente e não docente desta escola.

Figura 1

Modelo situacional de Hersey e Blanchard



III. CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA DE ESCOLA

1. Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a *pouco importante* e o 5 a *muito importante*, indique a importância que, na sua escola, é dada aos seguintes valores:

1.1.	Inovação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.2.	Comunicação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.3.	Responsabilidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.4.	Honestidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.5.	Excelência	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.6.	Aprendizagem	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.7.	Participação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.8.	Conhecimento	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.9.	Cooperação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.10.	Motivação	1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Pensando na comunidade educativa desta escola, sugira em percentagens (de forma aproximada), a quantidade de pessoas que:

- 2.1. Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável; _____%
- 2.2. Têm iniciativa mas não são inovadores; _____%
- 2.3. Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe); _____%
- 2.4. Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum (Rego e Cunha, 2003, p. 44). _____%

3. A cultura de uma organização poderá reflectir traços do tipo **clã**, em que a ênfase é colocada na harmonia interpessoal, havendo um ambiente familiar; **adaptativo**, em que a inovação e a procura de adaptação ao meio envolvente são fundamentais; **burocrático**, em que se dá especial importância às regras e aos procedimentos e **de realização**, em que os resultados e cumprimento das metas são o mais importante (Rego e Cunha,

2003, p. 422). À luz destes quatro tipos possíveis de cultura organizacional, como classifica a escola que gere e face ao seu conhecimento, caracterize os traços mais relevantes da cultura desta escola.

IV. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

1. A consciência de que as emoções desempenham um papel importante nas relações humanas pode beneficiar o sucesso de uma organização, especialmente numa escola, onde o capital humano é crucial. Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a *pouco importante* e o 5 a *muito importante*, indique a importância que é dada por si, na sua actuação quotidiana, às seguintes competências subjacentes à inteligência emocional (Rego e Cunha, 2003, p. 192):

1.1. Autoconsciência emocional	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.2. Auto-avaliação rigorosa	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.3. Autoconfiança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.4. Autocontrolo	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.5. Ser inspirador de confiança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.6. Conscienciosidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.7. Adaptabilidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.8. Orientação para o êxito	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.9. Iniciativa	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.10. Empatia	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.11. Consciência organizacional	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.12. Orientação para o serviço	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.13. Liderança visionária	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.14. Influência	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.15. Desenvolver os outros	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.16. Comunicação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.17. Catalisador de mudança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.18. Gestão de conflitos	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.19. Criar laços	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1.20. Espírito de equipa e cooperação	1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Na sua actuação quotidiana, como gere as suas emoções e a dos restantes elementos que integram a organização?

V. INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL

1. O conceito de inovação está mais do que nunca na ordem do dia, existindo da parte da Senhora Ministra da Educação a intenção de premiar um professor, a nível nacional, pela sua actuação inovadora. Autores da área da gestão, como Bouchikhi e Kimberly, opinam que a organização corre o risco de morrer se estagnar recusando-se a inovar. Enquanto presidente do conselho executivo, tem fomentado a inovação nesta escola?

Sim.

Não.

- 1.1. Se sim, explicita e descreva como tem sido implementado o processo de inovação.

- 1.2. Se não, indique as razões da ausência dessa dinâmica.

2. Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, descreva a reacção (resistência / adesão) dos membros da organização que estiveram directamente envolvidos nesse processo.

3. Quais foram as consequências positivas ou / e negativas dessa inovação ou ausência de inovação para a organização escolar que gere?

4. A curto prazo, que processos de inovação prevê implementar?

VI. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

1. Tendo por base a definição de aprendizagem organizacional como “aquisição de novo conhecimento pelos actores organizacionais que são capazes e estão dispostos a aplicar esse conhecimento na tomada de decisões ou na influência de outras pessoas na organização”(Miller, 1996, p. 486), considera a escola que gere uma organização em aprendizagem?

Sim.

Não.

1.1. Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, descreva o processo de aprendizagem desta escola.

1.2. Se respondeu negativamente à pergunta anterior, justifique o facto.

2. Caracterize o seu papel na implementação de um processo de aprendizagem ou desaprendizagem organizacional da sua escola.

VII. AUTONOMIA

1. Na sua vivência, que alterações imprimiu o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, à gestão da escola?

-
2. Poderá a celebração de contratos de autonomia promover mais a liderança educativa do que a gestão? Apresente os seus argumentos a favor ou contra.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Como é que se pode alcançar uma educação de qualidade em Portugal?

2. Deseja acrescentar algum comentário ou facto que considere relevante para o estudo que estamos a realizar? Se sim, qual?

Obrigada pela sua colaboração!

Mestranda: Maria da Conceição Picaró Peres

Orientadora: Professora Doutora Fátima Jorge de Oliveira

ANEXO 2 – GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

**GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PRESIDENTES DOS
CONSELHOS EXECUTIVOS
QUESTÕES ABERTAS**

Tema A – O Perfil do Gestor Escolar

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Caracterização do Perfil de Gestor / Líder	1 – Motivação	a) convite	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (65,66) • E 3 (71) 	2 ocorrências 2 sujeitos
		b) acompanhamento da função do presidente do conselho directivo durante o estágio	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (73,74,75); (81,82) 	2 ocorrências 1 sujeito
		c) sugestão para ficar	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (70,71) 	1 ocorrência 1 sujeito
		d) necessidade de melhorar a escola disciplinarmente	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (76,77) 	1 ocorrência 1 sujeito
		e) nomeação para a gestão	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (64) 	1 ocorrência 1 sujeito
		f) entusiasmo; interesse	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (67,68); (72) • E 3 (75) 	3 ocorrências 2 sujeitos
		g) votação	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (71,72) 	1 ocorrência 1 sujeito
		h) dinâmica de escola que procurava ultrapassar o estigma de escola industrial	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (78,79) 	1 ocorrência 1 sujeito
		i) objectivos por concretizar ao fim de um mandato levavam a mais uma candidatura	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (81) 	1 ocorrência 1 sujeito
		j) fazer o melhor para a escola; bom senso	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (87); (89,90); (92); (96) 	4 ocorrências 1 sujeito

Tema A – O Perfil do Gestor Escolar

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Caracterização do Perfil de Gestor / Líder	2 – Gestor escolar profissional / professor que exerce funções de gestor	a) professor que exerce funções de gestor	<ul style="list-style-type: none"> • E1(86); (88,89); (95); (103) • E 2 (109); (110), (111); (112,113); (114,115) 	9 ocorrências 2 sujeitos
		b) gestor profissional com sensibilidade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (93,94); (96,97); (102) 	3 ocorrências 1 sujeito
	3 – Gestor / Líder	a) administra	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (144) • E 2 (158) • E 3 (145) 	3 ocorrências 3 sujeitos
		b) inova	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (158); (159) • E 3 (146); (153) 	4 ocorrências 2 sujeitos
		c) original	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (171) 	1 ocorrência 1 sujeito
		d) desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (171); (174,175) 	2 ocorrências 1 sujeito
		e) centra-se nos sistemas	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (146,147) 	1 ocorrência 1 sujeito
		f) preocupação pelas pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (155,156); (156) 	2 ocorrências 1 sujeito
		g) inspira confiança	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (148) • E 2 (176,177); (180); (189) 	4 ocorrências 2 sujeitos

Tema A – O Perfil do Gestor Escolar

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Caracterização do Perfil de Gestor / Líder	3 – Gestor / Líder	h) visão de longo alcance/visão de curto alcance	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (148) • E 2 (192); (192,193); (199,200) • E3 (149,150,151); (152) 	6 ocorrências 3 sujeitos
		i) pergunta o quê e porquê/pergunta como e quando	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (150) • E 2 (201); (202) 	3 ocorrências 2 sujeitos
		j) desperto para o horizonte	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (151) • E 2 (208,209) 	2 ocorrências 2 sujeitos
		l) imita/origina	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (152); (154) • E 2 (210); (212) 	4 ocorrências 2 sujeitos
		m) aceita o <i>status quo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (155); (156) • E 3 (147) 	3 ocorrências 2 sujeitos
		n) obedece quando deve, mas pensa	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (157) • E 3 (159) 	2 ocorrências 2 sujeitos
		o) faz as coisas correctamente	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (158) • E 3 (147) 	2 ocorrências 2 sujeitos
		p) faz as coisas certas	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (160) 	1 ocorrência 1 sujeito
		q) aprende	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (159) 	1 ocorrência 1 sujeito
		r) opera dentro da cultura	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (159) • E 3 (148) 	2 ocorrências 2 sujeitos
		s) cria cultura	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (217,218); (219,220) • E 3 (148); (161); (162,163); (170); (174) 	7 ocorrências 2 sujeitos

Tema A – O Perfil do Gestor Escolar

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Caracterização do Perfil de Gestor / Líder	4 – Modelo de governação	a) democrática – ouvir as pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (204) • E 2 (252,253); (254) 	3 ocorrências 2 sujeitos
		b) cultural – preparação científica e pessoal / escola como local de instrução e cultura	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (261,262) • E 3 (205,206) 	2 ocorrências 2 sujeitos
	5 – Relacionamento com pessoal docente e não docente	a) fala e ouve as opiniões dos professores / grau elevado de profissionalismo na relação com os outros	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (233); (234) • E 3 (229);(230); (230,231); (231) 	6 ocorrências 2 sujeitos
		b) é mais rígido com o pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (239) 	1 ocorrência 1 sujeito
		c) chama, pontualmente, a atenção a professores	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (245) 	1 ocorrência 1 sujeito
		d) tem colaboradores maduros	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (241,242); (246,247); (246,247) • E 2 (276); (276,277); (281,282); (284,285); (289,290) • E 3 (232,233) 	9 ocorrências 3 sujeitos

Tema B – Cultura de Escola

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Caracterização da cultura de escola	1 – Tipo de Cultura	a) burocrática	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (358,359); (359); (359); (360); (360); (367,368); (368); (369); (370,371); (371); (372,373) • E 3 (279,280) 	12 ocorrências 2 sujeitos
		b) realização	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (362); (364); (366) • E 2 (340,341) • E 3 (278); (278); (288,289); (291); (312) 	9 ocorrências 3 sujeitos
		c) adaptativa	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (362) • E 2 (346) • E 3 (286,287) 	3 ocorrências 3 sujeitos
		d) clã	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (357) • E 2 (347); (348-351); (351) • E 3 (287,288) 	5 ocorrências 3 sujeitos

Tema C – Inteligência Emocional

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I – Gestão das emoções na organização	1 - gerir em termos de	professores	• E 1 (410); (411); (413,4 14)	3 ocorrências 1 sujeito
		alunos	• E 3 (357,3 58); (361); (362)	3 ocorrências 1 sujeito
	2 - controlo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (421); (422); (423) • E 2 (392); (396); (499,5 00); (402); (403) • E 3 (354); (356- 358); (359); (361- 364); (363); (364); (372,3 73); (374,3 75); (376,3 77) 	17 ocorrências 3 sujeitos	

Tema D – Inovação Organizacional

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I – Inovação organizacional	1- Processos de inovação	a) aposta nas novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (444,445); (460) • E 2 (439-441); (445-450) 	4 ocorrências 2 sujeitos
		b) sistema de informação – comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (429); (430,431); (436); (437,438); (439-441); (443) 	6 ocorrências 1 sujeito
		c) experiências pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (453-456) 	1 ocorrência 1 sujeito
		d) criar as condições para inovar	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (398-400); (405,406); (415,416) 	3 ocorrências 1 sujeito
	2 – Reacção (resistência/ adesão)	a) grande resistência no início seguida de adesão	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (474); (474); (479); (484); (484,485) • E 2 (473); (478); (476-480) 	8 ocorrências 2 sujeitos
		b) reacção de adesão	<ul style="list-style-type: none"> • E 3 (440); (441); (456) 	3 ocorrências 1 sujeito

Tema D – Inovação Organizacional

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I – Inovação organizacional	3 – Consequências do processo de inovação	a) esperar mais tempo para avaliar	• E 1 (490); (493) 2 ocorrências 1 sujeito
		b) positivas na partilha de informação	• E 2 (487); (489) 1 ocorrência 1 sujeito
		c) positivas para a aprendizagem colectiva	• E 3 (476); (477); (485-487); (491-493); (499); (509,510); (515-517) 7 ocorrências 1 sujeito
	4 – Processos de inovação a implementar no futuro	a) continuação dos processos em curso	• E 1 (502-504) • E 2 (494,495) 2 ocorrências 2 sujeitos
		b) biblioteca	• E 2 (497); (503); (506,507) 3 ocorrências 1 sujeito
		c) projecto do plano estratégico da escola	• E 3 (521-524); (533,534); (546-548) 3 ocorrências 1 sujeito

Tema E - Aprendizagem Organizacional

Categorias e subcategorias		Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I Aprendizagem Organizacional	1 – Processo de aprendizagem	a) aprendizagem individual	• E 1 (523); (524); (526) 2 ocorrências 1 sujeito
		b) criação de espaços propícios à aprendizagem	• E 1 (530); (533); (534,535) 1 ocorrência 1 sujeito
		c) reuniões, parcerias, projectos	• E 2 (528); (530); (532); (537) 4 ocorrências 1 sujeito
		d) cultura de avaliação: experimentação e erro para alcançar uma cultura de realização	• E 3 (571); (572); (573); (574); (580-582); (584); (588,589); (590,591); (600,601) 9 ocorrências 1 sujeito
	2 – Papel do Presidente do Conselho Executivo no processo de aprendizagem	a) trabalho de uma equipa	• E 1 (548) 1 ocorrência 1 sujeito
		b) sugerir e influenciar	• E 2 (554,555); (556-558); (559,560) 3 ocorrências 1 sujeito
		c) auto aprendizagem / auto crítica / auto formação	• E 3 (619,620); (630); (634); (636); (662,663) 5 ocorrências 1 sujeito

Tema F - Autonomia

Categorias e subcategorias			Unidades de registo / Unidades de contexto	Frequências de ocorrências e sujeitos
I Autonomia	1 – Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115	a) nenhuma	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (559); (559); (560); (561); (562); (567-570); (582); (587) • E 2 (572); (577,578); (581) 	11 ocorrências 2 sujeitos
		b) instituição dos Conselhos Municipais de Educação / caracterização institucional da equipa de gestão / contratualização	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (579,580) • E 3 (714,715); ; (721,722); ; (725,726); ; (727); (735,736); ; 	6 ocorrências 2 sujeitos
	2 – Contratos de Autonomia	a) mais gestão	<ul style="list-style-type: none"> • E 1 (596,597); ; (607); (626); (629) 	4 ocorrências 1 sujeito
		b) mais liderança	<ul style="list-style-type: none"> • E 2 (592); (601,602) • E 3 (752); (763-766); 	

Tema G – Considerações Finais

Categorias e subcategorias		Unidades de contexto Unidades de registo /	Frequências de ocorrências e sujeitos	
I. Educação de Qualidade em Portugal	1 – cultura de responsabilização dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> E 1 (644,6 45); (647,6 48); (649,6 50); (651,6 52) 	4 ocorrências 1 sujeito	
	2 – educação como um investimento	<ul style="list-style-type: none"> E 2 (611-613); (614,6 15); (616,6 17) 	3 ocorrências 1 sujeito	
	3 – Projecto de Futuro	a) objectivos estratégicos definidos	<ul style="list-style-type: none"> E 3 (801,8 02); (815-818); (867,8 68) 	3 ocorrências 1 sujeito
		b) exigência e rigor	<ul style="list-style-type: none"> E 3 (822); (825); (830,8 31); (844); (884,8 85); (890) 	6 ocorrências 1 sujeito
		c) valorização profissional	<ul style="list-style-type: none"> E 3 (827); (845); (846); (858-860) 	4 ocorrências 1 sujeito

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES



UNIVERSIDADE de Évora

MESTRADO em EDUCAÇÃO Variante de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

QUESTIONÁRIO Professores

O presente questionário destina-se à recolha de dados para posterior tratamento e elaboração de uma dissertação de mestrado, sob o título *O Perfil do Gestor Escolar – da Gestão à Liderança Educativa*.

O questionário é anónimo, sendo a informação obtida tratada numa perspectiva estatística.

A sua participação é fundamental para a seriedade e validação do estudo levado a cabo, por isso, agradecemos antecipadamente a sua colaboração valiosa e fulcral.

I. Caracterização Individual e Situação Profissional

Assinale com uma cruz a situação correspondente ou escreva quando for o caso.

1. Sexo

1.1. Masculino

1.2. Feminino

2. Idade

2.1. Até 25 anos

2.2. De 26 a 35

2.3. De 36 a 50

2.4. Mais de 50 anos

3. Grau Académico3.1. Bacharelato 3.2. Licenciatura 3.3. Mestrado 3.4. Doutoramento

3.5. Outra situação _____

4. Anos de Serviço (total)4.1. Até 3 anos 4.2. De 4 a 10 anos 4.3. De 11 a 20 anos 4.4. Mais de 20 anos **5. Anos de Serviço (nesta escola)**5.1. Até 5 anos 5.2. De 6 a 15 anos 5.3. Mais de 16 anos **6. Situação Profissional**6.1. Prof. Quadro Nomeação Definitiva 6.2. Prof. Do Quadro de Zona Pedagógica de Nomeação Definitiva 6.3. Prof. Do Quadro de Zona Pedagógica de Nomeação Provisória 6.4. Professor Contratado

6.5. Outra situação (qual?) _____

II. Actividade Docente nesta Escola*Assinale com uma cruz a situação correspondente ou escreva quando for o caso.***7. Lecciona**7.1. 3.º ciclo 7.2. Secundário

7.3. Outro (qual?) _____

8. Cargo(s) desempenhado(s)

- 8.1. Presidente de um órgão de administração e gestão da escola
- 8.2. Coordenador dos Directores de Turma
- 8.3. Director de Turma
- 8.4. Coordenador de Departamento
- 8.5. Representante de Disciplina
- 8.6. Outro (qual?) _____

III. Sobre o Perfil do Presidente do Conselho Executivo**9. Líder/Gestor**

- 9.1. Com o objectivo de determinar se a actuação quotidiana do presidente do conselho executivo da sua escola é mais regida pela razão ou/e emoção, seleccione de cada par de afirmações a que corresponde à sua opinião sobre o assunto.

(Por favor, coloque no quadrado a letra que corresponde à sua escolha.)

O presidente do conselho executivo da minha escola:

- a) é normalmente analítico.
b) deixa-se guiar pela intuição.

- c) dá importância ao que parece lógico.
d) favorece o que lhe parece bem.

- e) recorre a símbolos, números e palavras abstractas.
f) usa metáforas e imagens, conta histórias.

- g) processa a informação de uma forma cuidadosa e demorada.
h) processa a informação de uma forma rápida.

- i) tenta apresentar factos.
j) tenta influenciar os outros.

9.2. Das características que se apresentam de seguida, seleccione de cada par a que considera corresponder ao perfil do presidente do conselho executivo da sua escola.

(Por favor, coloque somente uma cruz em cada par de características.)

O presidente do conselho executivo da minha escola:

9.2.1.	a) administra.	<input type="checkbox"/>	b) inova.	<input type="checkbox"/>
9.2.2.	a) centra-se nos sistemas.	<input type="checkbox"/>	b) centra-se nas pessoas.	<input type="checkbox"/>
9.2.3.	a) baseia-se no controlo.	<input type="checkbox"/>	b) inspira confiança.	<input type="checkbox"/>
9.2.4.	a) tem uma visão de curto alcance.	<input type="checkbox"/>	b) tem uma visão de longo alcance.	<input type="checkbox"/>
9.2.5.	a) pergunta como e quando.	<input type="checkbox"/>	b) pergunta o quê e porquê.	<input type="checkbox"/>
9.2.6.	a) imita.	<input type="checkbox"/>	b) cria.	<input type="checkbox"/>
9.2.7.	a) aceita o <i>status quo</i> .	<input type="checkbox"/>	b) desafia o <i>status quo</i> .	<input type="checkbox"/>
9.2.8.	a) recebe formação.	<input type="checkbox"/>	b) aprende.	<input type="checkbox"/>
9.2.9.	a) faz as coisas correctamente.	<input type="checkbox"/>	b) faz as coisas certas.	<input type="checkbox"/>
9.2.10.	a) opera dentro da cultura.	<input type="checkbox"/>	b) cria a cultura.	<input type="checkbox"/>

10. Líder/Liderados

Entre as várias teorias da liderança, existe o modelo de Hersey e Blanchard que se inscreve nas teorias situacionais da liderança e faz depender do colaborador a actuação do líder.

Dos estilos que se apresentam de seguida, escolha aquele que o presidente do conselho executivo da sua escola assume quando se relaciona consigo.

(Por favor, assinale com uma cruz só uma das quatro alíneas)

O presidente do conselho executivo da minha escola:

10.1. define os papéis e indica o que , quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientado um comportamento directivo.

10.2. dá a maior parte das orientações e convence-me a adoptar o comportamento que deseja.

10.3. comunica comigo de modo a partilharmos uma decisão.

10.4. identifica o problema mas deixa à minha responsabilidade a sua resolução.

IV. Caracterização do Clima e da Cultura de Escola

11. Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a *pouco importante* e o 5 a *muito importante*, indique a importância que, na sua escola, é dada aos seguintes valores organizacionais:

(Por favor, coloque um círculo.)

1- pouco importante 5- muito importante

11.1. Inovação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.2. Comunicação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.3. Responsabilidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.4. Honestidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.5. Excelência	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.6. Aprendizagem	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.7. Participação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.8. Conhecimento	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.9. Cooperação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.10. Motivação	1 – 2 – 3 – 4 – 5

12. Numa escala de 1 a 7, sendo que o 1 corresponde a *extremamente insatisfeito* e 7 a *extremamente satisfeito*, indique o seu grau de satisfação com o trabalho que realiza nos seguintes aspectos:

(Por favor, coloque um círculo.)

1- extremamente insatisfeito 7- extremamente satisfeito

12.1. Em relação às suas perspectivas de carreira, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.2. Em relação à escola onde lecciona, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.3. Em relação ao trabalho pedagógico, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.4. Em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.5. Em relação ao clima de colegialidade, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.6. Em relação à cultura de inovação da sua escola, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.7. Em relação à autonomia pedagógica, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

12.8. Considerando a sua carreira no geral e a sua actividade docente nesta escola em particular, diria que está:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

13. Pensando na comunidade educativa desta escola e com objectivo de alcançar o número 100 depois dos quatro pontos somados, sugira a quantidade de pessoas que:

13.1. Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável; _____

13.2. Têm iniciativa mas não são inovadores; _____

13.3. Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe);

13.4. Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum.

14. A cultura de uma organização poderá reflectir traços do tipo:

clã, em que a ênfase é colocada na harmonia interpessoal, havendo um ambiente familiar;

adaptativo, em que a inovação e a procura de adaptação ao meio envolvente são fundamentais;

burocrático, em que se dá especial importância às regras e aos procedimentos;

de realização, em que os resultados e cumprimento das metas são o mais importante.

À luz destes quatro tipos possíveis de cultura organizacional, como classifica a cultura da sua escola?

(Por favor, coloque uma cruz.)

14.1. Cultura do tipo clã.

14.2. Cultura do tipo adaptativo.

14.3. Cultura do tipo burocrático.

14.4. Cultura do tipo de realização.

V. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

15. A consciência de que as emoções desempenham um papel importante nas relações humanas pode beneficiar o sucesso de uma organização, especialmente numa escola, onde o capital humano é crucial.

Do que conhece da actuação do presidente do conselho executivo da sua escola, indique numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a *pouco importante* e o 5 a *muito importante*, a importância dada pelo presidente às seguintes competências subjacentes à inteligência emocional:

(Por favor, coloque um círculo.)

1- pouco importante 5- muito importante

15.1.	Autoconsciência emocional	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.2.	Auto-avaliação rigorosa	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.3.	Autoconfiança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.4.	Autocontrolo	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.5.	Ser inspirador de confiança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.6.	Autoconhecimento	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.7.	Adaptabilidade	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.8.	Orientação para o êxito	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.9.	Iniciativa	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.10.	Empatia	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.11.	Consciência organizacional	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.12.	Orientação para o serviço	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.13.	Liderança visionária	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.14.	Influência	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.15.	Desenvolver os outros	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.16.	Comunicação	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.17.	Catalisador de mudança	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.18.	Gestão de conflitos	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.19.	Criar laços	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.20.	Espírito de equipa e cooperação	1 – 2 – 3 – 4 – 5

VI. INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL

16. Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a *discordo completamente* e o 5 a *concordo plenamente*, indique o grau da sua concordância ou discordância com as frases que se seguem, aplicadas ao contexto da sua escola.

(Por favor, coloque um círculo.)

1- discordo completamente 5- concordo plenamente

16.1.	Existe uma cultura de inovação na minha escola.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.2.	Enquanto docente, sou frequentemente incentivado(a) a inovar.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.3.	Um dos principais impulsionadores do processo de inovação na minha escola é o presidente do conselho executivo.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.4.	Existe inovação tecnológica, administrativa e pedagógica na minha escola.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.5.	A inovação é um bem necessário para o crescimento organizacional da escola.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.6.	As pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.7.	O processo de inovação tecnológica está a ser implementado na minha escola.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.8.	Mais do que um actor de mudança, o professor é impulsionador de inovação.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.9.	Observo uma maior adesão do que resistência à inovação na minha escola.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.10.	A minha escola adaptou-se ao meio envolvente através de um processo de inovação.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.11.	Na minha escola, existe mudança mas não existe inovação.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

17. Que processos de inovação implementaria na sua escola?

VII. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Assinale com uma cruz a sua resposta.

18. Tendo por base a definição de aprendizagem organizacional como *“aquisição denovo conhecimento pelos actores organizacionais que são capazes e estão dispostos a aplicar esse conhecimento na tomada de decisões ou na influência de outras pessoas na organização”*(Miller, 1996, p. 486), considera a sua escola uma organização em aprendizagem?

Sim. Não.

19. Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a *não se aplica em absoluto* e o 5 a *aplica-se em absoluto*, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola.

(Por favor, coloque um círculo.)

1- não se aplica em absoluto 5- aplica-se em absoluto

19.1.	A minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.2.	O trabalho de equipa é valorizado.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.3.	A cooperação e a partilha de informação são interdepartamentais e inter instituições.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.4.	O presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os docentes.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.5.	São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento pedagógico.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.6.	A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma forma rápida e eficaz.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.7.	O sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento pedagógico e organizacional.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.8.	O presidente do conselho executivo partilha a sua visão de longo alcance e fomenta a participação na definição da estratégia organizacional.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.9.	Não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual e intradisciplinar é privilegiado.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.10.	Na minha escola, existe uma dinâmica de trabalho que considera o erro como precursor de uma aprendizagem valorizada.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.11.	Quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.12.	A aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

VIII. AUTONOMIA

20. Na sua opinião, a escola onde lecciona beneficia de autonomia:

(Por favor, assinale com uma cruz a sua resposta.)

20.1. administrativa; Sim. Não.

20.2. pedagógica; Sim. Não.

20.3. financeira. Sim. Não.

21. Gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia? **Justifique a sua resposta.**

Sim. Não.

IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por favor, responda às seguintes questões:

22. Na sua opinião, que papel deve o presidente do conselho executivo desempenhar de forma a contribuir para uma Escola de qualidade?

23. Deseja acrescentar algum comentário ou facto que considere relevante para o estudo que estamos a realizar? Se sim, qual?

Muito Obrigada Pela Sua Colaboração!

Mestranda: Maria da Conceição Picaró Peres

Orientadora: Professora Doutora Fátima Jorge de Oliveira

ANEXO 4 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES

Sexo	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Masculino	9	37%	14	41%	10	43%
Feminino	15	63%	20	59%	13	57%

Idade	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%
De 26 a 35	4	17%	4	12%	0	0%
De 36 a 50	16	66%	22	64%	14	61%
Mais de 50 anos	4	17%	8	24%	9	39%

Grau Acadêmico	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Bacharelato	2	8%	4	12%	3	13%
Licenciatura	20	84%	25	73%	17	74%
Mestrado	2	8%	5	15%	3	13%
Doutoramento	0	0%	0	0%	0	0%
Outra situação	0	0%	0	0%	0	0%

Anos de Serviço (total)	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 3 anos	1	4%	0	0%	0	0%
De 4 a 10 anos	3	13%	3	9%	0	0%
De 11 a 20 anos	9	37%	18	53%	6	26%
Mais de 20 anos	11	46%	13	38%	17	74%

Anos de Serviço (nesta escola)	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 5 anos	5	22%	11	32%	0	0%
De 6 a 15 anos	9	39%	10	30%	6	26%
Mais de 16 anos	9	39%	13	38%	17	74%

Situação Profissional	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
	Prof. Quadro Nomeação Definitiva	19	79%	28	82%	23
Prof. Do Quadro de Zona Pedagógica de Nomeação Definitiva	1	4%	5	15%	0	0%
Prof. Do Quadro de Zona Pedagógica de Nomeação Provisória	1	4%	0	0%	0	0%
Professor Contratado	3	13%	1	3%	0	0%

Actividade Docente nesta Escola	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
3.º ciclo	7	29%	0	0%	16	50%
Secundário	8	33%	27	79%	16	50%
Outro	0	0%	0	0%	0	0%
3.º ciclo/Secundário	9	38%	5	15%	0	0%
3.º ciclo/Secundário/Outro	0	0%	1	3%	0	0%
3.º ciclo/Outro	0	0%	0	0%	0	0%
Secundário/Outro	0	0%	1	3%	0	0%

Cargo(s) desempenhado(s)	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Presidente de um órgão de administração e gestão da escola	0	0%	1	3%	3	7,5%
Coordenador dos Directores de Turma	0	0%	2	6%	2	5%
Director de Turma	13	46%	20	57%	15	37,5%
Coordenador de Departamento	9	32%	6	17%	11	27,5%
Representante de Disciplina	3	11%	2	6%	5	12,5%
Outro	3	11%	5	14%	4	10%

Com o objectivo de determinar se a actuação quotidiana do presidente do conselho executivo da sua escola é mais regida pela razão ou/e emoção, seleccione de cada par de afirmações a que corresponde à sua opinião sobre o assunto.	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Líder/Gestor						
é normalmente analítico	20	87%	19	58%	18	86%
deixa-se guiar pela intuição	3	13%	14	42%	3	14%
<i>subtotal</i>	23	100%	33	100%	21	100%
dá importância ao que parece lógico.	15	68%	18	55%	13	62%
favorece o que lhe parece bem	7	32%	15	45%	8	38%
<i>subtotal</i>	22	100%	33	100%	21	100%
recorre a símbolos, números e palavras abstractas	15	71%	9	29%	11	58%
usa metáforas e imagens, conta histórias	6	29%	22	71%	8	42%
<i>subtotal</i>	21	100%	31	100%	19	100%
processa a informação de uma forma cuidadosa e demorada	2	9%	13	39%	13	62%
processa a informação de uma forma rápida	21	91%	20	61%	8	38%
<i>subtotal</i>	23	100%	33	100%	21	100%
tenta apresentar factos	19	90%	22	67%	17	81%
tenta influenciar os outros	2	10%	11	33%	4	19%
<i>subtotal</i>	21	100%	33	100%	21	100%

Das características que se apresentam de seguida, seleccione de cada par a que considera corresponder ao perfil do presidente do conselho executivo da sua escola	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola B	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola						
Administra	20	95%	21	66%	16	80%
Inova	1	5%	11	34%	4	20%
<i>subtotal</i>	21	100%	32	100%	20	100%
Centra-se nos sistemas	10	48%	7	21%	10	43%
Centra-se nas pessoas	11	52%	26	79%	13	57%
<i>subtotal</i>	19	100%	33	100%	21	100%
Baseia-se no controlo	9	50%	4	12%	8	35%
Inspira confiança	9	50%	29	88%	15	65%
<i>subtotal</i>	17	100%	33	100%	21	100%
Tem uma visão de curto alcance	10	50%	7	23%	6	29%
Tem uma visão de longo alcance	10	50%	23	77%	15	71%
<i>subtotal</i>	18	100%	30	100%	19	100%
Pergunta como e quando	9	47%	12	39%	7	37%
Pergunta o quê e porquê	10	53%	19	61%	12	63%
<i>subtotal</i>	19	100%	31	100%	19	100%
Imita	12	60%	8	27%	4	20%
Origina	8	40%	22	73%	16	80%
<i>subtotal</i>	18	100%	30	100%	18	100%
Aceita o status quo	16	84%	21	68%	13	62%
Desafia o status quo	3	16%	10	32%	8	38%
<i>subtotal</i>	17	100%	31	100%	19	100%
Recebe formação	12	67%	9	31%	9	43%
aprende	6	33%	20	69%	12	57%
<i>subtotal</i>	16	100%	29	100%	19	100%
Faz as coisas correctamente	18	78%	12	40%	10	56%
Faz as coisas certas	5	22%	18	60%	8	44%
<i>subtotal</i>	21	100%	30	100%	16	100%
Opera dentro da cultura	19	90%	25	83%	15	71%
Cria a cultura	2	10%	5	17%	6	29%
<i>subtotal</i>	19	100%	30	100%	19	100%

Entre as várias teorias da liderança, existe o modelo de Hersey e Blanchard que se inscreve nas teorias situacionais da liderança e faz depender do colaborador a actuação do líder. Dos estilos que se apresentam de seguida, escolha aquele que o presidente do conselho executivo da sua escola assume quando se relaciona consigo.	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola:						
Define os papéis e indica o que , quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientado um comportamento directivo.	6	29%	5	16%	10	45%
Dá a maior parte das orientações e convence-me a adoptar o comportamento que deseja.	3	14%	7	22%	0	0%
Comunica comigo de modo a partilharmos uma decisão.	8	38%	13	40%	11	50%
Identifica o problema mas deixa à minha responsabilidade a sua resolução.	4	19%	7	22%	1	5%

Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a pouco importante e o 5 a muito importante, indique a importância que, na sua escola, é dada aos seguintes valores:	Professores Escola A	Professores Escola B	Professores Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Inovação	3,1	3,5	3,3
Comunicação	2,9	3,6	4,0
Responsabilidade	3,8	4,2	4,7
Honestidade	3,9	4,0	4,4
Excelência	3,5	3,6	4,1
Aprendizagem	3,7	4,0	4,2
Participação	3,2	3,6	3,6
Conhecimento	3,9	3,8	4,3
Cooperação	3,2	3,7	3,8
Motivação	3,1	3,6	3,7

Numa escala de 1 a 7, sendo que o 1 corresponde a <i>extremamente insatisfeito</i> e 7 a <i>extremamente satisfeito</i> , indique o seu grau de satisfação com o trabalho que realiza nos seguintes aspectos:	Professores Escola A	Professores Escola B	Professores Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Em relação às suas perspectivas de carreira, diria que está	3,2	2,8	3,1
Em relação à escola onde lecciona, diria que está	4,2	5,2	5,2
Em relação ao trabalho pedagógico, diria que está	4,5	4,6	4,8
Em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo, diria que está	4,7	5,1	5,1
Em relação ao clima de colegialidade, diria que está	3,8	4,3	4,6
Em relação à cultura de inovação da sua escola, diria que está	3,8	4,5	4,3
Em relação à autonomia pedagógica, diria que está	4,0	4,7	3,6
Considerando a sua carreira no geral e a sua actividade docente nesta escola em particular, diria que está	4,5	4,4	4,6

Pensando na comunidade educativa desta escola e com objectivo de alcançar o número 100 depois dos quatro pontos somados, sugira a quantidade de pessoas que	Professores Escola A	Professores Escola B	Professores Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável	21	34	32
Têm iniciativa mas não são inovadores	21	22	18
Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe)	21	20	27
Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum	37	24	23

A cultura de uma organização poderá reflectir traços do tipo	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola B	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Cultura do tipo clã	3	13%	7	17,6%	0	0,0%
Cultura do tipo adaptativo	4	17%	10	17,6%	4	19,0%
Cultura do tipo burocrática	13	57%	4	17,6%	11	52,4%
Cultura do tipo de realização	3	13%	13	17,6%	6	28,6%

A consciência de que as emoções desempenham um papel importante nas relações humanas pode beneficiar o sucesso de uma organização, especialmente numa escola, onde o capital humano é crucial. Do que conhece da actuação do presidente do conselho executivo da sua escola, indique numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a pouco importante e o 5 a muito importante, a importância dada pelo presidente às seguintes competências subjacentes à inteligência emocional:	Professores Escola A	Professores Escola B	Professores Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Autoconsciência emocional	3,0	3,1	3,5
Auto-avaliação rigorosa	2,9	3,3	4,1
Autoconfiança	3,6	3,6	4,1
Autocontrolo	3,7	3,7	3,7
Ser inspirador de confiança	3,3	3,9	4,0
Autoconhecimento	3,1	3,6	3,9
Adaptabilidade	2,9	3,7	3,8
Orientação para o êxito	2,8	3,6	4,1
Iniciativa	3,1	3,7	4,0
Empatia	2,8	3,8	3,6
Consciência organizacional	3,1	3,6	4,1
Orientação para o serviço	3,1	3,5	4,1
Liderança visionária	3,5	3,1	4,0
Influência	2,7	3,4	3,9
Desenvolver os outros	3,1	3,1	3,9
Comunicação	2,6	3,6	3,7
Catalisador de mudança	2,9	3,2	3,4
Gestão de conflitos	2,4	3,8	3,6
Criar laços	2,8	3,6	3,0
Espírito de equipa e cooperação	3,1	3,6	3,7

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a <i>discordo completamente</i> e o 5 a <i>concordo plenamente</i> , indique o grau da sua concordância ou discordância com as frases que se seguem, aplicadas ao contexto da sua escola:	Professores Escola A	Professores Escola B	Professores Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Na minha escola existe uma cultura de inovação.	2,5	3,3	3,1
Enquanto docente, sou frequentemente incentivado(a) a inovar.	3,0	2,8	3,3
Um dos principais impulsionadores do processo de inovação na minha escola é o presidente do conselho executivo.	2,3	2,8	3,1
Existe inovação tecnológica, administrativa e pedagógica na minha escola.	3,6	3,3	3,4
A inovação é um bem necessário para o crescimento organizacional da escola.	4,5	4,1	4,2
As pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação.	3,8	3,2	3,0
O processo de inovação tecnológica está a ser implementado na minha escola.	4,1	3,6	3,6
Mais do que um actor de mudança, o professor é impulsionador de inovação.	3,9	4,0	3,8
Observo uma maior adesão do que resistência à inovação na minha escola.	2,5	3,2	3,3
A minha escola adaptou-se ao meio envolvente através de um processo de inovação.	2,7	3,1	3,0
Na minha escola, existe mudança mas não existe inovação.	3,0	2,6	2,9

Tendo por base a definição de aprendizagem organizacional como <i>"aquisição de novo conhecimento pelos actores organizacionais que são capazes e estão dispostos a aplicar esse conhecimento na tomada de decisões ou na influência de outras pessoas na organização"</i> (Miller, 1996, p. 486), considera a sua escola uma organização em aprendizagem?	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
	Sim	13	65%	28	90%	10
Não	7	35%	3	10%	10	50%

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a não se aplica em absoluto e o 5 aplica-se em absoluto, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola:	Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
	Valor Médio		Valor Médio		Valor Médio	
A minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação.	2,5		3,4		3,1	
O trabalho de equipa é valorizado.	2,7		3,4		3,5	
A cooperação e a partilha de informação são interdepartamentais e inter instituições.	2,6		2,8		3,4	
O presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os docentes.	2,5		3,3		3,1	
São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento pedagógico.	3,0		3,2		3,2	
A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma forma rápida e eficaz.	2,8		3,0		4,0	
O sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento pedagógico e organizacional.	3,0		3,0		3,8	
O presidente do conselho executivo partilha a sua visão de longo alcance e fomenta a participação na definição da estratégia organizacional.	2,6		3,1		3,6	
Não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual e intradisciplinar é privilegiado.	3,3		3,0		2,7	
Na minha escola, existe uma dinâmica de trabalho que considera o erro como precursor de uma aprendizagem valorizada.	2,7		2,7		3,0	
Quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente.	3,5		3,4		3,8	
A aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente.	3,8		3,7		3,8	

Na sua opinião, a escola onde lecciona beneficia de autonomia:		Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
		Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Administrativa							
	Sim	8	36%	12	39%	9	43%
	Não	14	64%	19	61%	12	57%
Pedagógica							
	Sim	9	39%	21	70%	12	52%
	Não	14	61%	9	30%	11	48%
Financeira							
	Sim	1	5%	2	7%	1	5%
	Não	18	95%	27	93%	20	95%

Gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia?		Professores Escola A		Professores Escola B		Professores Escola C	
		Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
	Sim	17	94%	20	77%	14	78%
	Não	1	6%	6	23%	4	22%

ANEXO 5 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS ADMINISTRATIVOS

Sexo	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Masculino	1	25%	1	12,5%	3	37,5%
Feminino	3	75%	7	87,5%	5	62,5%

Idade	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%
De 26 a 35	1	25%	1	13%	1	12,5%
De 36 a 50	1	25%	4	50%	2	25%
Mais de 50 anos	2	50%	3	37%	5	62,5%

Habilitações Literárias	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Curso Complementar (11.º ano)	1	25%	2	25%	0	0%
12.º ano	3	75%	5	62%	3	50%
Bacharelato	0	0%	0	0%	1	17%
Licenciatura	0	0%	0	0%	0	0%
Outra situação	0	0%	1	13%	2	33%

Anos de Serviço (total)	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 3 anos	0	0%	0	0%	0	0%
De 4 a 10 anos	2	67%	1	13%	1	12,5%
De 11 a 20 anos	0	0%	2	25%	2	25%
Mais de 20 anos	1	33%	5	62%	5	62,5%

Anos de Serviço (nesta escola)	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 5 anos	0	0%	2	25%	0	0%
De 6 a 15 anos	2	50%	1	13%	5	62,5%
Mais de 16 anos	2	50%	5	62%	3	37,5%

Categoria profissional	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Chefe	1	25%	1	13%	1	12,5%
Técnica	1	25%	6	74%	1	12,5%
Assistente	2	50%	1	13%	6	75%

Secção onde se encontra a exercer funções	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Secretaria	2	67%	2	25%	2	25%
Contabilidade	1	33%	0	0%	1	13%
S.A.S.E.	0	0%	1	13%	1	13%
Pessoal	0	0%	2	25%	1	13%
Alunos	0	0%	3	37%	2	25%
Tesouraria	0	0%	0	0%	1	13%
Outro	0	0%	0	0%	0	0%

Vínculo contratual	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
QE	1	25%	4	50%	5	62,5%
QDVE	1	25%	2	25%	0	0%
QND	1	25%	0	0%	1	12,5%
CAP	0	0%	1	12,5%	0	0%
CT	0	0%	1	12,5%	0	0%
CIT	1	25%	0	0%	2	25%

Com o objectivo de determinar se a actuação quotidiana do presidente do conselho executivo da sua escola é mais regida pela razão ou/e emoção, seleccione de cada par de afirmações a que corresponde à sua opinião sobre o assunto	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Líder/Gestor						
analisa tudo cuidadosamente.	2	67%	7	87,5%	8	100,0%
deixa-se guiar pela intuição (sexto sentido).	1	33%	1	12,5%	0	0,0%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	8	100%
dá importância ao que parece lógico.	2	67%	5	62,5%	7	87,5%
favorece o que lhe parece bem.	1	33%	3	37,5%	1	12,5%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	8	100%
recorre a símbolos, números e conceitos.	1	33%	6	100%	8	100,0%
usa comparações e imagens, conta histórias.	2	67%	0	0%	0	0,0%
<i>subtotal</i>	3	100%	6	100%	8	100%
processa a informação de uma forma cuidadosa e demorada	1	33%	4	50%	4	50,0%
processa a informação de uma forma rápida	2	67%	4	50%	4	50,0%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	8	100%
tenta apresentar factos	2	67%	7	87,5%	8	100,0%
tenta influenciar os outros	1	33%	1	12,5%	0	0,0%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	8	100%

Das características que se apresentam de seguida, seleccione de cada par a que considera corresponder ao perfil do presidente do conselho executivo da sua escola:	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola						
Administra	2	100%	6	75%	2	50%
Inova	0	0%	2	25%	2	50%
<i>subtotal</i>	2	100%	8	100%	4	100%
Centra-se nos sistemas	1	50%	3	37,5%	2	50%
Centra-se nas pessoas	1	50%	5	62,5%	2	50%
<i>subtotal</i>	2	100%	8	100%	4	100%
Baseia-se no controlo	1	50%	3	37,5%	1	17%
Inspira confiança	1	50%	5	62,5%	5	83%
<i>subtotal</i>	2	100%	8	100%	6	100%
Tem uma visão de curto alcance	0	0%	1	12,5%	1	17%
Tem uma visão de longo alcance	3	100%	7	87,5%	5	83%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	6	100%
Pergunta como e quando	2	67%	4	50,0%	0	0%
Pergunta o quê e porquê	1	33%	4	50,0%	5	100%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	5	100%
Imita	1	33%	2	25%	0	0%
Cria	2	67%	6	75%	5	100%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	5	100%
Aceita o que está estabelecido	3	100%	6	75%	4	80%
Desafia o que está estabelecido	0	0%	2	25%	1	20%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	5	100%
Recebe formação	1	50%	1	13%	1	20%
Aprende	1	50%	7	88%	4	80%
<i>subtotal</i>	2	100%	8	100%	5	100%
Faz as coisas correctamente	3	100%	2	25%	4	80%
Faz as coisas certas	0	0%	6	75%	1	20%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	5	100%
Opera dentro da cultura	3	100%	6	75%	4	67%
Cria a cultura	0	0%	2	25%	2	33%
<i>subtotal</i>	3	100%	8	100%	19	100%

Dos estilos que se apresentam de seguida, escolha aquele que o presidente do conselho executivo da sua escola assume quando se relaciona consigo.	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola:						
define os papéis e indica o que , quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientado um comportamento directivo.	2	67%	4	50%	3	37,5%
dá a maior parte das orientações e convence-me a adoptar o comportamento que deseja.	1	33%	2	25%	0	0%
comunica comigo de modo a partilharmos uma decisão.	0	0%	1	12,5%	4	50%
identifica o problema mas deixa à minha responsabilidade a sua resolução.	0	0%	1	12,5%	1	12,5%

Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a pouco importante e o 5 a muito importante, indique a importância que, na sua escola, é dada aos seguintes valores organizacionais	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Inovação	4,0	4,0	4,0
Comunicação	3,5	3,4	3,9
Responsabilidade	4,3	4,3	4,6
Honestidade	4,3	4,6	4,5
Excelência	3,8	4,1	4,4
Aprendizagem	3,8	4,6	4,3
Participação	3,5	4,0	4,4
Conhecimento	3,3	4,3	4,6
Cooperação	3,3	3,6	4,5
Motivação	3,8	3,8	4,4

Numa escala de 1 a 7, sendo que o 1 corresponde a <i>extremamente insatisfeito</i> e 7 a <i>extremamente satisfeito</i> , indique o seu grau de satisfação com o trabalho que realiza nos seguintes aspectos:	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Em relação às suas perspectivas de carreira, diria que está	2,5	3,8	3,3
Em relação à escola onde trabalha diria que está	4,8	5,4	6,0
Em relação ao trabalho administrativo, diria que está	4,3	5,5	5,4
Em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo, diria que está	5,0	5,6	6,5
Em relação ao clima de cooperação diria que está	4,5	5,9	5,0
Em relação à cultura de inovação da sua escola, diria que está	4,5	5,6	5,3
Em relação à autonomia administrativa diria que está	4,0	4,7	5,8
Considerando a sua carreira no geral e a sua actividade nesta escola em particular, diria que está	3,5	4,9	4,9

Pensando na comunidade educativa desta escola e com objectivo de alcançar o número 100 depois dos quatro pontos somados, sugira a quantidade de pessoas que	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável	65	26	30
Têm iniciativa mas não são inovadores	15	18	17
Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe)	10	36	29
Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum	10	20	24

A cultura de uma organização poderá reflectir traços do tipo	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Cultura do tipo clã	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%
Cultura do tipo adaptativo	1	25,0%	1	12,5%	2	25,0%
Cultura do tipo burocrática	1	25,0%	4	50,0%	2	25,0%
Cultura do tipo de realização	2	50,0%	1	12,5%	4	50,0%

Do que conhece da actuação do presidente do conselho executivo da sua escola, indique numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a pouco importante e o 5 a muito importante, a importância dada pelo presidente às seguintes competências subjacentes à inteligência emocional:	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Autoconsciência emocional	3,3	3,6	3,6
Auto-avaliação rigorosa	3,3	3,8	4,1
Autoconfiança	3,3	3,8	4,1
Autocontrolo	4,0	3,9	4,1
Ser inspirador de confiança	4,0	3,8	4,4
Autoconhecimento	3,7	3,6	4,5
Adaptabilidade	4,0	4,0	4,3
Orientação para o êxito	4,0	3,8	4,4
Iniciativa	3,3	3,6	4,3
Empatia	3,3	3,5	4,0
Consciência organizacional	3,3	3,8	4,4
Orientação para o serviço	3,7	3,9	4,5
Liderança visionária	3,0	3,8	4,6
Influência	2,7	3,6	4,5
Desenvolver os outros	3,3	3,6	4,3
Comunicação	4,0	3,9	4,4
Catalisador de mudança	3,3	3,5	4,4
Gestão de conflitos	4,0	3,8	4,6
Criar laços	3,3	3,6	4,3
Espírito de equipa e cooperação	3,3	3,9	4,4

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a não se aplicar em absoluto e o 5 aplica-se em absoluto, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola.	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Na minha escola existe uma cultura de inovação.	3,8	3,3	4,1
Sou frequentemente incentivado(a) a inovar.	4,0	2,6	3,8
Um dos principais impulsionadores do processo de inovação na minha escola é o presidente do conselho executivo.	2,5	3,5	4,3
Existe inovação tecnológica e administrativa na minha escola.	4,0	3,8	4,0
A inovação é um bem necessário para o crescimento organizacional da escola.	4,3	4,8	4,9
As pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação.	3,0	3,1	3,9
O processo de inovação tecnológica está a ser implementado na minha escola.	3,8	3,5	4,5
Observo uma maior adesão do que resistência à inovação na minha escola.	3,8	4,0	4,0
A minha escola adaptou-se ao meio envolvente através de um processo de inovação.	3,8	3,8	4,5
Na minha escola, existe mudança mas não existe inovação.	3,0	3,3	3,3

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a não se aplicar em absoluto e o 5 aplica-se em absoluto, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola:	Administrativos Escola A	Administrativos Escola B	Administrativos Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
A minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação.	3,0	3,1	4,1
O trabalho de equipa é valorizado.	3,5	3,4	4,5
A cooperação e a partilha de informação são inter instituições.	3,3	2,7	4,0
O presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os funcionários.	3,0	3,4	4,4
São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento profissional.	3,8	3,3	4,0
A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma forma rápida e eficaz.	3,8	3,3	4,0
O sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento organizacional.	3,3	3,7	4,1
O presidente do conselho executivo partilha a sua visão de longo alcance e fomenta a participação na definição da estratégia organizacional.	3,0	3,7	4,5
Não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual é privilegiado.	2,3	2,7	2,9
Na minha escola, existe uma dinâmica de trabalho que considera que o erro é importante para uma aprendizagem valorizada.	2,8	2,8	3,6
Quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente.	3,0	3,4	4,0
A aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente.	3,8	3,9	4,3

Do conhecimento que tem da sua escola, considera que existe autonomia:	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Administrativa						
Sim	1	50%	6	75%	7	100%
Não	1	50%	2	25%	0	0%
Pedagógica						
Sim	1	50%	4	50%	7	100%
Não	1	50%	4	50%	0	0%
Financeira						
Sim	1	50%	0	0%	4	57%
Não	1	50%	8	100%	3	43%

Gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia?	Administrativos Escola A		Administrativos Escola B		Administrativos Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Sim	1	50%	4	80%	5	100%
Não	1	50%	1	20%	0	0%

ANEXO 6 – QUADROS RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS AUXILIARES

Sexo	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Masculino	4	29%	0	0%	5	42%
Feminino	10	71%	9	100%	7	58%

Idade	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%
De 26 a 35	0	0%	0	0%	2	16%
De 36 a 50	9	64%	6	67%	5	42%
Mais de 50 anos	5	36%	3	33%	5	42%

Habilitações Literárias	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Ensino Primário (4.ª classe)	4	28,6%	3	33%	2	17%
Ensino Preparatório (6.º ano)	3	21,4%	1	11%	5	41%
Ensino Unificado (9.º ano)	5	36%	4	45%	2	17%
Curso Complementar (11.º ano)	0	0%	1	11%	1	8%
12.º ano	1	7%	0	0%	2	17%
Outra situação	1	7%	0	0%	0	0%

Anos de Serviço (total)	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 3 anos	0	0%	0	0%	1	9%
De 4 a 10 anos	1	7%	3	33%	3	27%
De 11 a 20 anos	5	36%	2	22%	4	37%
Mais de 20 anos	8	57%	4	45%	3	27%

Anos de Serviço (nesta escola)	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Até 5 anos	2	15%	1	12%	2	17%
De 6 a 15 anos	8	62%	4	44%	8	66%
Mais de 16 anos	3	23%	4	44%	2	17%

Categoria profissional	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
AAE	12	100%	5	56%	9	76%
Chefe	0	0%	0	0%	1	8%
Cozinheiro(a)	0	0%	4	44%	1	8%
Guarda Nocturno	0	0%	0	0%	1	8%

Secção onde se encontra a exercer funções	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Bar	3	25%	1	13%	1	14%
Biblioteca	1	8%	0	0%	0	0%
Bloco	5	42%	2	25%	2	29%
Portão	1	8%	0	0%	2	29%
Telefone	1	8%	0	0%	0	0%
Cozinha	0	0%	4	50%	1	14%
Rep./Papellaria	0	0%	1	13%	1	14%
Vários	1	8%	0	0%	0	0%

Vínculo contratual	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
QE	10	77%	7	78%	4	40%
CITTI	3	23%	0	0%	4	40%
CAP	0	0%	1	11%	1	10%
CTC	0	0%	1	11%	1	10%

Com o objectivo de determinar se a actuação quotidiana do presidente do conselho executivo da sua escola é mais regida pela razão ou/e emoção, seleccione de cada par de afirmações a que corresponde à sua opinião sobre o assunto	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Líder/Gestor						
é normalmente analítico.	10	77%	6	67%	10	90,9%
deixa-se guiar pela intuição (sexto sentido).	3	23%	3	33%	1	9,1%
<i>subtotal</i>	<i>13</i>	<i>100%</i>	<i>9</i>	<i>100%</i>	<i>11</i>	<i>100,0%</i>
dá importância ao que parece lógico.	9	69%	7	87%	10	90,9%
favorece o que lhe parece bem.	4	31%	1	13%	1	9,1%
<i>subtotal</i>	<i>13</i>	<i>100%</i>	<i>8</i>	<i>100%</i>	<i>11</i>	<i>100%</i>
recorre a símbolos, números e conceitos.	11	100%	8	100%	9	81,8%
usa comparações e imagens, conta histórias.	0	0%	0	0%	2	18,2%
<i>subtotal</i>	<i>11</i>	<i>100%</i>	<i>8</i>	<i>100%</i>	<i>11</i>	<i>100%</i>
processa a informação de uma forma cuidadosa e demorada	2	15%	5	62%	9	90,0%
processa a informação de uma forma rápida	11	85%	3	38%	1	10,0%
<i>subtotal</i>	<i>13</i>	<i>100%</i>	<i>8</i>	<i>100%</i>	<i>10</i>	<i>100%</i>
tenta apresentar factos	12	100%	8	100,0%	11	100,0%
tenta influenciar os outros	0	0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>subtotal</i>	<i>12</i>	<i>100%</i>	<i>8</i>	<i>100%</i>	<i>11</i>	<i>100%</i>

Das características que se apresentam de seguida, seleccione de cada par a que considera corresponder ao perfil do presidente do conselho executivo da sua escola	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola						
Administra	8	80%	9	100%	5	56%
Inova	2	20%	0	0%	4	44%
<i>subtotal</i>	10	100%	9	100%	9	100%
Centra-se nos sistemas	6	60%	3	60%	6	75%
Centra-se nas pessoas	4	40%	2	40%	2	25%
<i>subtotal</i>	2	100%	5	100%	8	100%
Baseia-se no controlo	5	50%	1	14%	5	56%
Inspira confiança	5	50%	6	86%	4	44%
<i>subtotal</i>	10	100%	7	100%	9	100%
Tem uma visão de curto alcance	1	10%	0	0%	1	13%
Tem uma visão de longo alcance	9	90%	7	100%	7	87%
<i>subtotal</i>	10	100%	7	100%	8	100%
Pergunta como e quando	4	44%	2	29%	2	33%
Pergunta o quê e porquê	5	56%	5	71%	4	67%
<i>subtotal</i>	9	100%	7	100%	6	100%
Imita	1	11%	1	17%	0	0%
Cria	8	89%	5	83%	6	100%
<i>subtotal</i>	9	100%	6	100%	6	100%
Aceita o que está estabelecido	5	63%	6	100%	3	43%
Desafia o que está estabelecido	3	38%	0	0%	4	57%
<i>subtotal</i>	8	100%	6	100%	7	100%
Recebe formação	3	50%	5	100%	2	29%
Aprende	3	50%	0	0%	5	71%
<i>subtotal</i>	6	100%	5	100%	7	100%
Faz as coisas correctamente	5	71%	3	50%	5	56%
Faz as coisas certas	2	29%	3	50%	4	44%
<i>subtotal</i>	7	100%	6	100%	9	100%
Opera dentro da cultura	6	60%	6	100%	4	67%
Cria a cultura	4	40%	0	0%	2	33%
<i>subtotal</i>	10	100%	6	100%	6	100%

Líder/Liderados

Dos estilos que se apresentam de seguida, escolha aquele que o presidente do conselho executivo da sua escola assume quando se relaciona consigo.	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
O presidente do conselho executivo da minha escola: Define os papéis e indica o que, quando, como e onde as diversas tarefas são feitas, salientado um comportamento directivo.	10	71,4%	4	50%	3	33%
Dá a maior parte das orientações e convence-me a adoptar o comportamento que deseja.	0	0%	3	38%	2	23%
Comunica comigo de modo a partilharmos uma decisão.	2	14,3%	1	12%	3	33%
Identifica o problema mas deixa à minha responsabilidade a sua resolução.	2	14,3%	0	0%	1	11%

Numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 a pouco importante e o 5 a muito importante, indique a importância que, na sua escola, é dada aos seguintes valores organizacionais	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Inovação	3,5	3,6	3,5
Comunicação	3,7	3,6	3,2
Responsabilidade	3,6	4,0	4,6
Honestidade	4,0	4,1	4,7
Excelência	3,5	3,5	3,8
Aprendizagem	4,1	4,0	4,0
Participação	4,0	3,8	3,4
Conhecimento	3,9	3,9	3,9
Cooperação	3,5	3,5	3,5
Motivação	3,6	3,1	3,8

Numa escala de 1 a 7, sendo que o 1 corresponde a <i>extremamente insatisfeito</i> e 7 a <i>extremamente satisfeito</i> , indique o seu grau de satisfação com o trabalho que realiza nos seguintes aspectos:	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Em relação às suas perspectivas de carreira, diria que está	3,4	4,0	4,2
Em relação à escola onde trabalha diria que está	4,7	5,1	5,5
Em relação ao trabalho de auxiliar de acção educativa diria que está	4,4	4,3	6,3
Em relação ao desempenho do presidente do conselho executivo, diria que está	4,8	5,4	5,6
Em relação ao clima de cooperação diria que está	3,2	3,3	3,4
Em relação à cultura de inovação da sua escola, diria que está	3,6	4,4	4,6
Em relação à autonomia da escola diria que está	3,8	4,9	4,8
Considerando a sua carreira no geral e a sua actividade nesta escola em particular, diria que está	4,0	6,0	5,8

Pensando na comunidade educativa desta escola e com objectivo de alcançar o número 100 depois dos quatro pontos somados, sugira a quantidade de pessoas que	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Pensam pela própria cabeça de uma forma crítica, independente e responsável	26	31	21
Têm iniciativa mas não são inovadores	21	9	32
Pensam pela cabeça dos outros (da maioria ou do chefe)	18	28	31
Demonstram passividade ou alienação, fazendo somente o que lhes é pedido ou ordenado, sem entusiasmo algum	35	32	16

A cultura de uma organização poderá reflectir traços do tipo	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Cultura do tipo clã	1	7,1%	1	14%	0	0%
Cultura do tipo adaptativo	4	28,6%	1	14%	2	25%
Cultura do tipo burocrática	6	42,9%	3	43%	2	25%
Cultura do tipo de realização	3	21,4%	2	29%	4	50%

Do que conhece da actuação do presidente do conselho executivo da sua escola, indique numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a pouco importante e o 5 a muito importante, a importância dada pelo presidente às seguintes competências subjacentes à inteligência emocional:	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Autoconsciência emocional	3,0	4,2	3,3
Auto-avaliação rigorosa	3,3	3,8	4,4
Autoconfiança	3,5	3,8	4,3
Autocontrolo	3,5	3,8	4,4
Ser inspirador de confiança	3,8	3,4	3,7
Autoconhecimento	3,5	4,2	3,6
Adaptabilidade	3,5	4,2	3,6
Orientação para o êxito	3,7	4,0	3,7
Iniciativa	3,5	3,4	4,3
Empatia	3,3	3,5	3,0
Consciência organizacional	3,6	3,8	4,3
Orientação para o serviço	4,0	4,2	4,4
Liderança visionária	3,6	3,8	3,1
Influência	3,2	4,4	3,9
Desenvolver os outros	3,3	3,6	3,3
Comunicação	3,1	3,5	3,3
Catalisador de mudança	2,9	3,0	3,0
Gestão de conflitos	3,5	3,3	3,7
Criar laços	3,4	3,2	3,1
Espírito de equipa e cooperação	3,7	3,4	3,3

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a não se aplica em absoluto e o 5 a aplica-se em absoluto, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola:	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
Na minha escola existe uma cultura de inovação.	2,8	3,1	3,3
Sou frequentemente incentivado(a) a inovar.	2,6	2,8	2,3
Um dos principais impulsionadores do processo de inovação na minha escola é o presidente do conselho executivo.	3,2	3,7	3,5
Existe inovação tecnológica e administrativa na minha escola.	3,5	3,5	3,8
A inovação é um bem necessário para o crescimento organizacional da escola.	4,3	4,5	4,7
As pessoas preferem a rotina à incerteza da inovação.	3,6	3,7	2,3
O processo de inovação tecnológica está a ser implementado na minha escola.	2,8	3,5	4,4
Observo uma maior adesão do que resistência à inovação na minha escola.	3,2	3,3	3,7
A minha escola adaptou-se ao meio envolvente através de um processo de inovação.	2,6	3,7	3,5
Na minha escola, existe mudança mas não existe inovação.	2,9	3,3	2,7

Numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde a não se aplica em absoluto e o 5 aplica-se em absoluto, assinale em que medida as seguintes frases se aplicam à sua escola.	Auxiliares Escola A	Auxiliares Escola B	Auxiliares Escola C
	Valor Médio	Valor Médio	Valor Médio
A minha escola, na pessoa do presidente do conselho executivo, promove valores como a experimentação, partilha, debate e inovação.	3,1	3,6	3,3
O trabalho de equipa é valorizado.	3,3	3,6	2,9
A cooperação e a partilha de informação são inter instituições.	3,2	3,3	3,0
O presidente do conselho executivo estimula a participação criativa, crítica e construtiva de todos os funcionários.	2,9	3,4	3,3
São encorajadas acções informais de aperfeiçoamento profissional.	3,4	2,8	3,5
A informação e o conhecimento são disponibilizados a todos de uma forma rápida e eficaz.	2,7	3,0	3,4
O sistema de informação desta escola é promotor de conhecimento organizacional.	3,0	3,2	3,5
O presidente do conselho executivo partilha a sua visão de longo alcance e fomenta a participação na definição da estratégia organizacional.	3,0	3,0	3,4
Não verifico uma aprendizagem organizacional na minha escola – o trabalho individual é privilegiado.	2,8	3,3	3,0
Na minha escola, existe uma dinâmica de trabalho que considera que o erro é importante para uma aprendizagem valorizada.	2,7	3,0	2,8
Quanto maior é a aprendizagem desta escola maior é a sua adaptação ao meio envolvente.	3,3	3,6	3,9
A aprendizagem organizacional permite influenciar e melhorar o meio envolvente.	3,7	3,8	3,9

Do conhecimento que tem da sua escola, considera que existe autonomia:	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Administrativa						
Sim	10	77%	4	100%	5	83%
Não	3	23%	0	0%	1	17%
Pedagógica						
Sim	9	82%	3	100%	4	80%
Não	2	18%	0	0%	1	20%
Financeira						
Sim	6	60%	3	100%	4	80%
Não	4	40%	0	0%	1	20%

Gostaria que a sua escola fosse contemplada com um contrato de autonomia?	Auxiliares Escola A		Auxiliares Escola B		Auxiliares Escola C	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Sim	5	63%	2	100%	3	75%
Não	3	38%	0	0%	1	25%