

A relevância da liderança num mega agrupamento de escolas – um estudo de caso.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JOÃO MANUEL GONÇALVES NUNES

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutor José Brites Ferreira

Leiria, junho 2015

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Brites Ferreira pelo apoio e orientação prestados ao longo desta investigação.

À minha esposa e aos meus dois filhos pelo carinho, confiança e apoio incondicionais.

Às minhas amigas e colegas de grupo do mestrado em Ciências da Educação, pelo incentivo e companheirismo.

Ao Prof. Gaspar Vaz, Diretor do Agrupamento de Cister, pela disponibilidade manifestada desde o momento em que este projeto lhe foi apresentado.

Resumo

A relevância da investigação prende-se, por um lado, com a sua atualidade em termos de gestão e administração escolares, centrado num cargo unipessoal, por outro lado, pelo interesse crescente pela temática da gestão e liderança nas escolas, apoiado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Vivemos num tempo de mudança acelerada e de descontinuidades frequentes. As escolas veem-se confrontadas diariamente com uma multiplicidade de exigências: umas, de carácter externo, oriundas do macro sistema, como as reformas educativas e o rol de legislação que entram em catadupa no seio da escola, desafiando os administradores e os docentes para o cumprimento de diretivas, outras de ordem social, sendo estas últimas abordadas, antes de mais, na esfera superior da organização.

As questões de investigação centraram-se, deste modo, na caracterização e implicações dos conceitos de gestão e liderança, bem como na implicação dos estudos realizados sobre esta temática, que apontam para a liderança ser permeada pelo contexto, pelas pessoas lideradas e pelo próprio líder. Neste contexto, o diretor de escola terá a capacidade de estabelecer princípios que são assumidos pelos seus colaboradores, para que todos adotem um comportamento que mobilize a organização escolar no alcance dos objetivos comuns. Procurámos conhecer os desafios, inerentes às escolas do presente, que são colocados ao líder escolar, no atual modelo de administração e gestão.

Estabelece-se e descreve-se a temática da liderança emocional e apresentam-se diferentes estilos de liderança que podem existir e coexistir nas várias organizações.

Procede-se ao tratamento dos resultados e à sua interpretação, culminando nas propostas de inferências e interpretações de acordo com os objetivos previstos; concluindo-se que a liderança é relevante na gestão das organizações escolares e que a eficácia organizacional parece advir da ação adequada do gestor ou do líder, dependendo do momento e das metas a alcançar.

Palavras-chave:

Agrupamento de escolas, gestão, instituição escolar, liderança.

Abstract

The relevance of this research is, on one hand, its up-to-dateness as far as management and school administration are concerned, centered in a one person's position, on the other hand, by the increasing interest on the topic of management and school leadership, grounded by The Decree-Law No 75/2008 of April 22, amended more recently, by the Decree-Law No137/2012 of July 2.

We live in a time of fast changes and of continuous disruptions. Schools see themselves daily confronted with multiple demands: external ones, coming from the macro system, such as school reorganizations and the immense legislation that come into the schools, challenging administrators and teachers to follow the directions given, as well as social ones, these requirements being addressed, first, the upper ball organization.

The research questions are centered, this way, on the characterization and implications of the management and leadership concepts, as well as the implication of the studies on this subject, that point to leadership be permeated by the context , by the people and led by the leader himself. In this context, the school director will have the ability to establish principles that are undertaken by his collaborators, so that everyone adopt a behavior that mobilizes the school organization in achieving common goals. One of the aims was to get to know the challenges, inherent in the modern schools, that are presented to the school leader, in the current model of administration and management.

The topic of emotional leadership is established and described and different styles of leadership in the diverse organizations, which may exist and coexist, are presented.

Proceeds to the processing of the results and their interpretation, culminating in proposals for inferences and interpretations in accordance with the objectives set; concluding that leadership is important in the management of school organizations and organizational effectiveness seems to result from appropriate manager or leader action, depending on the timing and targets to achieve.

Key words

Leadership, management, school cluster, school institution.

ÍNDICE GERAL

vii

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	5
1 Liderança e gestão em contexto escolar	7
1.1 Liderança e gestão: papéis antagônicos?	7
1.2 Líderes e gestores: atores diferentes?	12
2 Relevância das emoções e das competências na liderança	14
2.1 As emoções e a inteligência emocional	14
2.2 Competências emocionais e estilos de liderança	17
2.3 As emoções e as mudanças na organização	25
3 Liderança e gestão no modelo escolar	28
3.1 Mudanças no modelo de organização escolar	29
3.2 Competências do diretor	33
Capítulo II - Metodologia	37
1 Natureza do estudo	39
2 Opções metodológicas	42
2.1 Estudo de caso	42
2.2 Técnica de recolha de dados: entrevista	45
2.3 Análise de conteúdo	47
2.3.1 O Projeto educativo 2013-2017	49
2.3.2 O relatório da avaliação externa	50
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	53
1 O “mega agrupamento” e o sujeito da investigação	55
2 Resultados da entrevista	59

2.1 O sujeito	59
2.2 O cargo.....	59
2.3 A liderança	60
2.4 Inteligência emocional	62
Conclusões	65
Referências bibliográficas	79
Anexos	87

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de docentes por grupo disciplinar - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 19)

Tabela 2 - Número de docentes por escolas - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 19)

Tabela 3 - Número de funcionários por categoria profissional - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 20)

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número/taxa de docentes por ciclo de ensino - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 20)

Gráfico 2 - Distribuição de assistentes operacionais por estabelecimentos de ensino - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 21)

Abreviaturas/ Siglas

EFQM - European Foundation for Quality Management.

IE - inteligência emocional.

CEF - Cursos de Educação e Formação de jovens.

EFA - Cursos de Educação e Formação de adultos.

TIC – Tecnologias de informação e comunicação.

Jl – Jardim de Infância.

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico.

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico.

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico.

E.B 2/3 – Ensino Básico; 2º e 3º Ciclos.

E.S – Escola Secundária

PSP/GNR – Polícia de Segurança Pública/ Guarda Nacional Republicana.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem registado inúmeras transformações, assistindo-se a modificações legislativas profundas com um entendimento diferente da escola e a defesa de uma participação mais ativa e empenhada dos cidadãos em geral na vida escolar.

Nesta conjuntura, o tema da gestão e da liderança nas escolas em Portugal tem sido objeto de debate na opinião pública, numa preocupação manifesta com a educação e o modo de funcionamento das escolas.

Uma das questões mais debatidas, com especial relevo, prende-se com o processo de recrutamento e seleção do gestor escolar e a sua profissionalização. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, emerge um novo modelo de gestão nas escolas públicas portuguesas dando ênfase a dois órgãos, nomeadamente, um órgão de gestão unipessoal - o diretor, e um órgão colegial de direção estratégica, assegurando a participação e representação da comunidade educativa na vida da escola - o conselho geral. Verifica-se uma regulamentação própria do modelo de gestão escolar, apresentando um novo processo de recrutamento do diretor dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com destaque para a importância que o mesmo assume na liderança e gestão da escola. Espera-se que esteja apto a gerir de forma eficiente os recursos que tem ao seu dispor e que exerça uma liderança capaz de dar um rumo à instituição, motivar os recursos humanos ao seu dispor e ainda ser geradora de melhorias, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Neste sentido, optámos por apresentar uma investigação na área da liderança de topo, em contexto escolar, no intuito de compreender se a liderança é um processo realmente significativo na instituição escolar, centrando o nosso estudo na figura de um diretor de um agrupamento de escolas, localizado em Alcobaça (“mega agrupamento”, por

agregação de agrupamentos), com o enquadramento normativo prescrito no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na leitura dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O objeto de investigação é sustentado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que definem novas conceitualizações da escola como organização procurando reforçar as lideranças das escolas, com a criação de “condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (preâmbulo)”.

A partir dos dados recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, pretende-se compreender as perceções do diretor relativamente aos principais dilemas que se colocam no desempenho do seu cargo, procurando determinar a diversidade dos seus papéis na gestão de um “mega agrupamento”.

A revisão da literatura começa por caracterizar os conceitos de gestão e de liderança, estabelecendo as diferenças (caso elas existam) entre eles, sugerindo que a liderança parece mais pertinente em ambientes e tempos de mudanças e a gestão em ambientes ou momentos de estabilidade.

Reflete-se sobre a possibilidade de um mesmo indivíduo (o diretor) conciliar as duas funções. A conciliação parece difícil, e por isso carece perguntar se, no caso de uma organização necessitar que os dois papéis sejam executados por uma mesma pessoa e esta não tiver perfil para desempenhar satisfatoriamente as duas funções, não será preferível ter uma pessoa que exerça a função de gestão e outra a função de liderança.

Expõem-se, de seguida, as emoções e as competências mais relevantes para a eficácia na liderança. É de considerar, hoje em dia, que as emoções ocupam o primeiro plano pelo que, as empresas já não procuram pessoas com um alto quociente de inteligência, mas sim, pessoas emocionalmente inteligentes.

Seguidamente, é abordada a liderança emocional eletrizante, na vertente particular da inteligência emocional. Esta última representa a capacidade para conciliar emoções e razão.

São descritas as competências emocionais fundamentais segundo Salovey, Goleman ou ainda Likert, e apresentam-se diferentes estilos de liderança. Sugere-se que os líderes emocionalmente inteligentes podem ser eficazes no processo designado por liderança eletrizante, uma vez que a inteligência emocional propaga-se, contagiando, de forma positiva, os colaboradores e a organização.

Reflete-se ainda sobre a gestão das emoções e os reflexos que podem provocar na estrutura organizacional e na sua visão. Apresentam-se os diferentes estilos de liderança que podem existir nas várias organizações e os elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes.

Aborda-se a complexidade da organização escolar e reconhece-se níveis elevados de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza no funcionamento e gestão das organizações escolares, nomeadamente nos cargos de liderança. Confrontam-se os conceitos abordados face à legislação publicada e que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

No que diz respeito ao estudo, define-se a natureza do estudo, identificando o tipo de investigação, a opção metodológica e a técnica de recolha de dados que decidimos abordar.

No capítulo referente à análise e discussão dos resultados, procedemos à caracterização do “mega agrupamento”, bem como, à análise e interpretação dos resultados referentes à entrevista, à caracterização do sujeito, do cargo e do tipo de liderança e em conformidade com os documentos apresentados no capítulo anterior. Apresentam-se as conclusões do estudo, as referências bibliográficas e os anexos.

A investigação que nos propomos desenvolver, tem por tema central a liderança no contexto da gestão de um “mega agrupamento” (por agregação de agrupamentos) – um estudo de caso, identificando essa realidade e analisando as perceções do diretor de agrupamento face a esta temática (na qualidade de gestor e/ ou líder da comunidade educativa).

Quanto ao problema de investigação, e face aos imperativos legais que, por um lado, determinam uma gestão assertiva, com prestação de contas ao Ministério da Educação, mas por outro, requerem a afirmação de lideranças eficazes, pretendemos salientar essa liderança, tentando categorizar o estilo de liderança mais adequado ao caso concreto.

Para compreendermos melhor a questão da liderança do diretor de um agrupamento de escolas, à luz dos normativos em vigor, propusemo-nos analisar e procurar respostas para as seguintes questões:

- 1- A gestão e a liderança são considerados papéis antagónicos ou semelhantes, em contexto escolar?
- 2- Quais são as qualidades essenciais de um líder, em contexto escolar?
- 3- Qual é o estilo de liderança predominante na atuação do Diretor?

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Liderança e gestão em contexto escolar

Segundo Teixeira (1998: 139), a liderança é o processo de influenciar outras pessoas ou grupos de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito. O mesmo autor refere que nem todos os líderes são gestores, assim como nem todos os gestores são líderes.

A liderança é a ação que orienta o grupo na direção dos objetivos ou metas, a capacidade de liderar aponta para o líder que promove o espírito de grupo, planifica, informa, avalia, influência, motiva e promove a unidade de ação de todos os elementos (Silva, 2010: 53).

Por seu lado, Vicente (2004: 138) afirma que a gestão é uma atividade que visa contribuir para a definição de objetivos e estratégias, que é um fenómeno universal no mundo atual, sendo os gestores únicos e individuais, com o seu estilo próprio de liderança de equipas e pessoas.

Sergiovanni (2004: 126) afirma também que, quer a gestão, quer a liderança das escolas, são duas dimensões que devem estar relacionadas, apoiando-se uma à outra. A dimensão ética deve estar presente em ambas, não devendo a gestão escolar funcionar como um negócio, porque as escolas são lugares especiais.

1.1 Liderança e gestão: papéis antagónicos?

Numa primeira análise dos dois processos ou funções, estes parecem antagónicos. A liderança é entendida como um processo mais emocional, e a gestão mais racional e "fria". Os líderes são entendidos como carismáticos, inspiradores, dinâmicos e criativos, visionários, sabem lidar com a mudança, e tomam riscos. Os gestores são entendidos como mais racionais, lidando com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos (Rego e Pina, 2007: 176).

Para Costa (2000: 15) “há tantas definições de liderança como os autores que a elas se referem” e este autor considera que qualquer definição tem três elementos comuns (influência, objetivos e grupos) e o tema da liderança é considerado objeto de estudo

privilegiado das “várias ciências sociais e humanas”, tendo tendência “a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações”.

A liderança escolar, na opinião de Costa (2000: 27), é percebida “não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas”, mas também concebe a própria liderança como objeto de ação pedagógica, isto é, o autor defende uma abordagem de liderança educativa e pedagógica.

As organizações educativas apresentam especificidades que se prendem com a liderança, pois, segundo o mesmo autor, existe: a) uma dispersão e distribuição de lideranças; b) um apelo ao desenvolvimento de lideranças; c) trabalhadores, altamente especializados, são autónomos e independentes; d) participação e colegialidade profissional docente, pedagógica e moral, associada à democracia.

Costa (2000: 22) reflete acerca da instituição escolar e dos processos de liderança, considerando o trabalho de um diretor de escola e a forma como é analisado pelos outros. Neste contexto apresenta a liderança em várias vertentes: 1) de gestão, no sentido em que o líder de topo encontra-se num gabinete de gestão e é entendido como um “líder de papéis”; 2) “reativa” formal, no sentido em que é traduzida no atendimento de pessoas e dirige reuniões formais e oficiais (do Conselho Pedagógico...); 3) “proativa”, no sentido em que o diretor se envolve em diferentes áreas da instituição que dirige.

A European Foundation for Quality Management (EFQM, 2002: 5; citada por Cunha e Pina, 2007: 340) refere que: “as organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam uma visão clara para as suas organizações. Deste modo, associam e motivam outros líderes a inspirar os seus colaboradores”.

Liderança está intimamente relacionada com gestão. A gestão caracteriza-se por planear e orçamentar, estabelecer objetivos ou metas de curto prazo/ longo prazo, traduzidas em planos, com etapas bem delineadas para a sua concretização, rentabilizando recursos para a produção de resultados através de um processo de natureza dedutiva.

A liderança define um caminho, desenvolve uma visão para um futuro a longo prazo, define estratégias para provocar mudanças necessárias e apresenta metas realistas para as alcançar através de um processo de natureza indutiva.

A gestão, por seu lado, trata dos recursos humanos, tendo em conta que cria e organiza a estrutura organizacional, definindo funções a desempenhar no seio da organização, recruta as pessoas qualificadas para essas mesmas funções, comunica o plano, delegando responsabilidades, criando incentivos e monitorizando-o.

As referências bibliográficas parecem apontar para uma clara distinção entre o gestor e o líder, afirmando-se:

“Gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar; liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar. Aqueles que gerem, a quem chamamos gestores, sabem o que devem fazer; aqueles que lideram, a quem chamamos líderes, sabem o que é necessário fazer (Bennis e Nanus, 1985; citado por Neves, 2001: 395)”.

Kets de Vries (2001; citado por Rego e Pina, 2007: 176), refere que os líderes pensam no longo-prazo, na mudança, têm uma visão, tratam do "porquê", sabem como empoderar os subordinados, simplificam, confiam na intuição; os gestores procuram a estabilidade, atuam no curto-prazo, executam e controlam, tratam do “como”, preocupam-se com a organização.

Segundo Rost e Smith (citado por Rego, 1998: 31), a liderança e a gestão são de naturezas distintas: a liderança é uma influência de relacionamento de líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização que satisfaçam ambas as partes; ao passo que a gestão é um relacionamento de autoridade de gestores e subordinados para a produção e venda de bens ou serviços numa organização que reflita os propósitos da mesma.

Kotter (1996; citado por Rego e Pina, 2007: 177), defende também que a liderança e a gestão são dois sistemas de ação distintos. A gestão funde planeamento e orçamentação, organização e estruturação, controlo e resolução de problemas, dando uma resposta adequada às grandes organizações. A liderança influi na forma de lidar com a mudança, estabelecendo uma direção/visão na busca da motivação e inspiração dos membros da organização.

Apesar das diferenças, as funções de gestão e de liderança são necessárias para a sobrevivência e prosperidade das organizações num ambiente económico crescentemente complexo e volátil. A liderança parece mais pertinente em ambientes e tempos de mudanças e a gestão em ambientes ou momentos de estabilidade. Afirma-se que a liderança é uma questão de moda, não desvalorizando em nada o papel do gestor:

“Os grandes gestores são a pedra basilar das grandes organizações. No entanto, a liderança tornou-se moda durante os anos 90... os líderes estão no comando. Gestores?! Já não são importantes... Ter visão é ótimo, mas a estabilidade das grandes organizações advém de um número significativo de gestores capazes. Não se iludam com a ideia de que os líderes são formidáveis e os gestores nem por isso. Sigam o princípio de Peter: ‘Líderes são formidáveis. Gestores também.’ (Peters, 2001; citado por Rego e Pina, 2007:179)”.

O gestor controla e resolve problemas, monitoriza resultados face ao plano, identifica desvios, planeia e organiza, promove a resolução de problemas. Cardoso (1997: 9) afirma que planejar, organizar e controlar constituem as funções essenciais de um gestor, num contexto burocrata, tendo subjacente “uma lógica desumanizadora de padronização e eliminação das idiosincrasias do comportamento humano”.

Kotter aponta a gestão como imprescindível para o alcance das vitórias de curto prazo e a liderança como imprescindível a longo prazo, no esforço desenvolvido, tendo como meta os processos de condução da mudança:

“As transformações bem-sucedidas representam 70-90% de liderança e apenas 10-30% de gestão... Sem gestão competente, combinada com a liderança, o processo de transformação pode ficar fora de controlo, Mas, para muitas organizações, o maior desafio é a condução da mudança. Só a liderança pode remover as muitas fontes de inércia organizacional. Só a liderança pode motivar as ações necessárias para alterar o comportamento de modo significativo. Só a liderança pode promover a mudança ancorando esta na cultura da organização (Kotter, 1996; citado por Rego e Pina, 2007: 179)”.

Fayol (citado por Cardoso, 1997: 26), distinguia as seguintes funções empresariais:

- Planear: “consiste em definir o rumo da organização, ou seja, o que se pretende atingir (missão e objetivo) e o que fazer para tal (estratégia). Para tal, é necessário conhecer o ambiente (ou meio envolvente) e a própria organização, seus recursos e cultura”;
- Organizar ou estruturar: “consiste em decidir, face aos objetivos pretendidos, as funções que devem ser desempenhadas por cada colaborador da organização e como se devem relacionar, vertical e horizontalmente”;
- Dirigir: “consiste em atuar de forma a conseguir dos subordinados um desempenho tal que permita atingir os objetivos da organização”;
- Controlar: “consiste em verificar em que medida os objetivos estão a ser atingidos. Se isso não estiver a acontecer dever-se-á procurar compreender a razão dos desvios, e, eventualmente tomar medidas corretivas”.

No que concerne estas funções, Mintzberg (citado por Cardoso, 1997: 27), afirma:

“A ideia de que os gestores são planeadores e reflexivos choca-se com a verificação de que na prática as suas atividades são breves, variadas e descontinuadas, muito orientadas para a ação e pouco para a reflexão; por outro lado, a fonte de informação mais importante dos gestores não é, por norma, um sistema de informação de gestão formal. Pelo contrário, favorecem a comunicação oral, através do telefone ou reuniões; finalmente, a ideia de que a gestão é uma ciência e uma profissão não se coaduna com a forma intuitiva e o julgamento qualitativo que dominam a maioria das decisões. De facto, o trabalho de um gestor é denso, complexo e difícil, obrigando-o a desempenhar muitas das suas tarefas superficialmente”.

O gestor é reativo, procura a ordem, o controlo e a resolução rápida dos problemas, leva as pessoas a aceitar soluções para os problemas. Reconciliando diferenças e procurando compromissos, prefere trabalhar com os outros, evitando a solidão; mantém um baixo

nível de envolvimento emocional nas relações profissionais e a sua capacidade de gestão desenvolve-se pela socialização.

1.2 Líderes e gestores: atores diferentes?

Zaleznik (1977; citado por Rego e Pina, 2007: 181), considera que os líderes e gestores diferem nas experiências de vida e personalidades, são pessoas diferentes quanto à motivação, à sua história pessoal e à sua forma de pensar e de agir. Os gestores são mais conservadores e analíticos, reagem e adaptam-se aos factos e os líderes são mais criativos, mais imprevisíveis, mais intuitivos, tentam transformar o estado das coisas. Os gestores tendem a adotar atitudes impessoais relativamente aos objetivos fruto de necessidades, enquanto os líderes encaram os objetivos de forma diferente, têm uma atitude ativa e não reativa formando ideias em vez de apresentar respostas, alterando o modo como as pessoas encaram o desejável, possível e necessário. Os gestores calculam as vantagens da competição, planeando as controvérsias e reduzindo as tensões. Negoceiam e discutem, usam recompensas e punições, coordenam e equilibram pontos de vista opostos, levando as pessoas a aceitar as decisões. Procuram o equilíbrio de poder na busca de soluções aceitáveis. Os líderes, por seu lado, desenvolvem novas abordagens para os problemas e abrem campos para novas ações. Projetam as suas ideias e motivam as pessoas. Os gestores evitam o trabalho solitário, mas, por outro lado, mantêm um baixo nível de envolvimento emocional nas relações. Os líderes, ao contrário, são empáticos, detetam sinais emocionais e nutrem as relações. O lado frio e racional do gestor torna-o inacessível, desinteressado e manipulador mantendo uma estrutura racional e equilibrada debaixo de controlo, enquanto os líderes desenvolvem sentimentos de identidade e de diferenciação.

Kotter (1996; citado por Rego e Pina, 2007: 152), refere que ninguém pode ser simultaneamente bom, a liderar e a gerir. Algumas pessoas são excelentes gestores, mas não líderes exemplares. Outros têm grande potencial de liderança, mas têm grandes dificuldades em se tornarem fortes gestores. Argumenta que a gestão também é muito

relevante – designadamente em matéria de ganhos a curto prazo. As organizações devem combinar uma liderança e gestão fortes.

House e Aditya (1997; citado por Rego e Pina, 2007: 182), pensam que é possível um gestor ser líder, e o líder ser gestor, na medida em que o gestor torna-se líder na busca de uma visão, uma direção, uma estratégia, inspirando as pessoas da organização.

Yukl (1999: 34) considera que a distinção estereotipada e simplista entre os dois termos deve ser alvo de investigações mais aprofundadas para determinar se os dois papéis podem ou não coexistir na mesma pessoa.

Rowe (2001: 83) considera até que os dois papéis são conciliáveis na figura do líder estratégico. O líder gestor proporciona a estabilidade financeira a longo prazo e a ordem existente, mas não investe nas inovações que podem mudar a organização; falta-lhe a visão, o sonho, a emoção, a criatividade. O líder visionário procura a viabilidade da organização a longo prazo, a mudança, a inovação e a criatividade; mas falta-lhe o realismo e a frieza para enfrentar o curto prazo. O líder estratégico combina as duas orientações de um modo sinérgico; concilia as qualidades do gestor com as do líder, viabilizando a empresa a longo prazo sem hipotecar a estabilidade financeira no curto prazo.

Kets de Vries (2001; citado por Rego e Pina, 2007: 184), considera que os dois papéis são distintos mas conciliáveis, referindo como modos combinatórios: as estrelas (que combinam elevadas capacidades de gestão com elevadas capacidades de liderança), os visionários (que apresentam elevadas capacidades de gestão), as abelhinhas esforçadas (que apresentam elevadas capacidades de liderança) e os profissionais à deriva (que apresentam baixas capacidades de gestão com baixas capacidades de liderança).

Rego e Cunha (2007: 183) acrescentam os "motores modestos" ou "cinzentões", que combinam a moderação nas duas competências: são líderes sem grande visão, e gestores sem “dotes administrativos notórios” que estimulam modestamente as organizações ou os grupos que conduzem, sem grandes rasgos, mas capazes de realizarem modestamente as funções.

As organizações, em ambientes turbulentos, necessitam dos dois processos, pelo que os gestores devem executar algumas funções de liderança, e os líderes adotarem funções de gestão. A liderança parece ser mais pertinente na fase inicial do ciclo de vida da

organização, em momentos de mudança, ou em organizações em ambientes turbulentos; a gestão parece ser mais pertinente em situações de maior estabilidade, não invalidando que ambas devem ser doseadas no dia-a-dia da instituição (Rego e Pina, 2007: 184).

Algumas pessoas são tendencialmente líderes, outras são essencialmente gestores, e outras são gestores-líderes ou líderes-gestores. Mas muitos líderes podem aprender a gerir e muitos gestores podem melhorar as suas competências de liderança e quando não é possível conciliar numa mesma pessoa as duas funções, deve-se assegurar a dupla liderança (Rego e Pina, 2007: 185).

2 Relevância das emoções e das competências na liderança

2.1 As emoções e a inteligência emocional

Até ao aparecimento do livro “Inteligência Emocional”, de Goleman, poucos investigadores tinham percebido a enorme importância que têm as emoções no desenvolvimento integral do ser humano, e também no que se refere à sua incidência no aproveitamento do resto dos talentos e, embora eles tenham desenvolvido teorias a esse respeito, foi Goleman quem pôs ao alcance do grande público este novo conceito de inteligência (Pérsico, 2011: 11).

Numa sociedade basicamente urbana, o controlo emocional, a empatia e o domínio das relações sociais são fundamentais, segundo Pérsico (2011: 11). De acordo com Goleman, estas qualidades são responsáveis por 80% do êxito afetivo, social e laboral de uma pessoa enquanto o quociente de inteligência só corresponde a 20%.

As emoções ocupam hoje o primeiro plano. As empresas já não procuram pessoas com um alto quociente de inteligência, mas sim pessoas emocionalmente inteligentes, capazes de controlar a ira, a irritação, as preocupações e o stresse; garantindo um

ambiente de trabalho saudável, repercutindo-se na produtividade, torna mais agradável o ambiente de trabalho (Pérsico, 2011: 12).

As emoções constituem um mecanismo de alarme que dispara no interior de cada indivíduo, cada vez que se apresenta um perigo ou quando é necessário resolver uma situação crítica. Perante circunstâncias deste tipo, a emoção, como sistema defensivo, toma o controlo e decide ações que são executadas impulsivamente; nestas condições não participam a vontade nem a razão. Ao contrário de outros aspetos da psique do homem, as emoções quase não variaram no decorrer de milhares de anos de evolução.

Cada emoção contribui para resolver um tipo específico de problema que ameace a sobrevivência; inibe as reações perante estímulos irrelevantes e ocupa-se de dirigir a ação contra aquilo que se deteta como perigo autêntico. As emoções básicas cumprem objetivos muito precisos e todos eles estão orientados para preservar a vida ou a sobrevivência da espécie, encontrando-se, hoje, professores e outros técnicos empenhados em aprender as técnicas de controlo emocional (Pérsico, 2011: 28).

A inteligência emocional (IE) suscitou as atenções de muitos setores da vida social, política, económica e empresarial. Na literatura (Goleman, 2000; Goleman, 2002; Rego e Pina, 2007; Pérsico, 2011), a liderança emocional/ inteligência emocional é sempre apresentada como um tipo de liderança mais eficaz, para além de mais atual e em conformidade com o tempo presente.

A inteligência emocional representa a capacidade para conciliar emoções e razão: usar as emoções para facilitar a razão e raciocinar inteligentemente acerca das emoções (considerados estes, mecanismos automáticos que preparam o organismo para diversas ações com o fim de possibilitarem a sobrevivência individual e da espécie), garantindo deste modo, um ambiente de trabalho saudável, repercutindo-se na produtividade da instituição (Pérsico, 2011: 12).

A inteligência emocional (IE) preconiza que os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros), sabem lidar com elas e recorrem às emoções para interpretar o meio envolvente e tomar decisões mais racionais. A IE concilia emoções e razão: usa as emoções para facilitar a razão e raciocinar inteligentemente a partir das emoções. Esta capacidade é tanto mais desenvolvida quanto as capacidades cognitivas do indivíduo são baseadas nas emoções

e as emoções são geridas cognitivamente, possibilitando a capacidade de avaliação correta dos estados de espírito e a regulação das emoções do próprio e dos outros, bem como o uso inteligente das emoções nas diferentes atividades da organização (liderança, negociação, trabalho em equipa, resolução de problemas) (Rego e Pina, 2007: 191).

Na IE são competências essenciais: a empatia, capacidade de avaliar as emoções próprias e dos outros; o uso das emoções para melhorar os processos cognitivos e a tomada de decisão; o conhecimento acerca das causas e das consequências das emoções; a capacidade para gerir as emoções próprias e de outros. Estes quatro aspetos estão relacionados, tendo em conta que a tomada de consciência das emoções é necessária para o indivíduo poder geri-las ou ainda a empatia que representa um elemento facilitador da gestão das emoções dos outros.

A teoria da IE assume que as pessoas lidam melhor com as emoções próprias e dos outros, e sabem geri-las de um modo funcional, quer em termos pessoais quer organizacionais. As pessoas com níveis mais elevados de IE apresentam níveis superiores de desempenho e sucesso profissional. Hunt (2001; citado por Rego e Pina (2007: 193), aduziu que a IE pode estar a evoluir no sentido de um processo de controlo social, considerando a possibilidade do conceito estar a evoluir no sentido de uma forma burocrática de controlo da emocionalidade, que conduzirá à “domesticação” da expressão das emoções e, por conseguinte, à própria desvalorização do conceito de IE. No entanto, a IE apresenta uma mais-valia para a compreensão dos comportamentos das pessoas e ajuda na tomada de consciência de si próprio, a lidarem com as suas emoções, e a colocarem os estados emocionais ao serviço de melhores decisões para as vidas pessoais e profissionais.

A inteligência emocional não é uma capacidade fixa, inata, é uma qualidade que se pode aprender, desenvolver e enriquecer ao longo de toda a vida.

A interação com as restantes pessoas é um elemento chave na adaptação ao meio urbano, permitindo obter, mediante a educação, o trabalho, a constituição da família, tudo aquilo que se necessita para viver (Pérsico, 2011: 17).

2.2 Competências emocionais e estilos de liderança

O líder usa as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização; desenvolve um maior pendor criativo, gera uma visão menos convencional, mais apelativa e mais desafiante do status quo. Ao avaliar o modo como os colaboradores se sentem, antecipando o modo como poderão reagir perante determinadas situações, o líder torna-os mais recetivos e apoiantes da visão que se quer coletiva. O líder deve inculcar otimismo e confiança para manter elevados níveis de motivação; desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade e pensamento construtivo; veicular valores importantes na cultura da organização, uma vez que é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva; identificar as necessidades emocionais dos seus seguidores, de modo a que a cultura possa satisfazê-las, suscitando mais entusiasmo e empenhamento (Rego e Pina, 2007: 194).

O líder deve gerir as suas emoções ficando mais capacitado para abordar os problemas de forma flexível, considerar as situações e apontar caminhos alternativos. O administrador do Século XXI deve possuir um conjunto genérico de qualidades, que se encontram na liderança emocional/ inteligência emocional e que permitem o seu reconhecimento.

As cinco chaves da inteligência emocional, segundo Salovey (citado por Pérsico, 2011: 20), agrupam as inteligências pessoais em cinco competências principais:

- Capacidade de reconhecer as próprias emoções: a chave para um posterior desenvolvimento da inteligência emocional é a capacidade de conhecer os sentimentos exatamente no momento em que surgem. Saber exatamente o que se sente em cada momento e dar um nome a essa emoção.
- Capacidade de controlar as emoções: quando se tem consciência das emoções negativas, controlam-se mediante um processo dirigido pela razão. Pensa-se de maneira otimista. Quanto mais controlo se tem sobre as emoções, mais eficazmente são dominadas na vida diária.

- Capacidade de se automotivar: um dos piores inimigos do êxito é a impaciência, a incapacidade de esperar a gratificação pelo trabalho que se realiza. Sendo vítima de ansiedade, de mal-estar, de aborrecimento, dificilmente a pessoa se concentra adequadamente nas tarefas que deve levar a cabo. Pelo contrário, sabendo automotivar-se, encara-se o trabalho de forma agradável. As pessoas são mais eficazes naquilo que empreendem e são mais felizes.

- Capacidade de reconhecer as emoções alheias: num ambiente social rodeado de pessoas de todas as classes, culturas, condição social, a habilidade de reconhecer as emoções dos outros facilita enormemente a convivência. Com a empatia deteta-se o que as pessoas precisam a dada altura e nutre-se o altruísmo. Quem possui esta capacidade compreende facilmente as razões pelas quais as outras pessoas atuam de determinada maneira, é fundamental para compreender o melhor possível o sofrimento alheio, permite conhecer as suas relações interpessoais, as suas ambições, as suas limitações e os seus sentimentos.

- Capacidade de controlar as relações: saber detetar os próprios sentimentos mediante o conhecimento de si próprio e dos outros. Esta capacidade é própria dos líderes que, ao entrarem em sintonia com as emoções alheias, sabem canalizar e adequar as suas para que entrem em harmonia com elas.

Segundo Goleman (2000: 323), a inteligência emocional está relacionada com um conjunto de habilidades que se baseiam na capacidade de reconhecer os sentimentos próprios e alheios para que sirvam de guia ao pensamento e à ação. Estas habilidades são interdependentes e utilizam-se em diferentes graus segundo o tipo de tarefa que se leve a cabo.

Quem possui este tipo de competência tem não só mais possibilidades de se sentir satisfeito e confortável consigo próprio, mas também é mais eficiente no seu trabalho e atinge mais facilmente o sucesso. São pessoas alegres, assumem as suas responsabilidades, têm um alto grau de solidariedade e exprimem abertamente os seus sentimentos comunicando claramente com os outros. Possuem inclusive uma energia vital que parece imunizá-las contra doenças e sofrimentos que, pelo contrário, afetam outras pessoas com mais facilidade (Pérsico, 2011: 22).

Goleman (2000: 324) aponta para cinco competências emocionais e sociais básicas:

- Autoconsciência: “saber o que sentimos no momento e usar essas preferências para orientar a nossa tomada de decisões; possuir uma avaliação realista das nossas próprias capacidades e um sentido bem fundamentado de autoconfiança”;
- Autorregulação: “gerir as nossas emoções de modo que facilitem em vez de interferirem com as tarefas que temos em mãos; ser conscienciosos e protelar a gratificação para atingir objetivos; recuperar bem de depressão emocional”;
- Motivação: “usar as nossas preferências mais profundas para avançar e nos guiar para os nossos objetivos, para nos ajudar a tomar a iniciativa e ser altamente eficientes e para perseverar face a contrariedades e frustrações”;
- Empatia: “ter a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adotar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas”;
- Aptidões sociais: “gerir bem as emoções nas relações e ler com precisão as situações sociais e as redes; interagir com harmonia; usar essas competências para persuadir e liderar, negociar e resolver disputas, para a cooperação e o trabalho de equipa”.

As competências técnicas e as cognitivas são importantes para a eficácia dos líderes, mas a condição *sine qua non* é a IE: "Sem ela, uma pessoa pode ter a melhor instrução do mundo, um pensamento incisivo e analítico, e um interminável alobre de brilhantes ideias, mas não será um grande líder" (Goleman, 2002: 94).

Partindo dos estudos de Goleman (2000; citado por Rego e Pina, 2007: 195), as diferentes combinações de traços de IE encontram-se categorizadas em seis diferentes configurações ou estilos de liderança, a saber:

- Estilo Coercitivo: “Faça o que digo e ponto final”, refere Goleman (2000). As pessoas perdem o sentido de responsabilidade e não agem de acordo com a sua iniciativa. A motivação das pessoas é subvalorizada e provoca o desgaste dos colaboradores.

Este estilo deve ser usado apenas em casos extremos e imperativos, perante uma situação adversa. Este estilo de liderança acaba por se tornar o menos eficaz na maioria das situações.

- Estilo autoritário: “Venha comigo” expressa bem o que o líder espera dos seus colaboradores. As pessoas que trabalham para tais líderes entendem a importância do que fazem e o porquê. A liderança autoritária também maximiza o compromisso com os objetivos e a estratégia da organização. Ao enquadrar a tarefa individual dentro da sua visão, o líder autoritário define padrões que giram em torno dessa visão e devolve o *feedback* de desempenho face ao esperado. Um líder autoritário determina o objetivo final a alcançar, mas dá às pessoas espaço de ação para desenvolverem os seus próprios meios e assumirem riscos calculados. Maximiza o compromisso entre os objetivos e as estratégias da organização.

Esta abordagem resulta em quase todas as situações, principalmente quando o negócio está um pouco perdido ou sem rumo.

- Estilo afiliativo: “As pessoas vêm primeiro”, afirma este estilo de liderança, que gira em torno das pessoas, pois estimula os valores individuais. O líder afiliativo pretende manter os colaboradores felizes e proporcionar harmonia entre eles. Além de ter um efeito acentuadamente positivo na comunicação, ele passa a controlar os funcionários através da construção de fortes laços emocionais e, então, colhe os benefícios dessa lealdade. O estilo conduz para cima a flexibilidade; as pessoas confiam umas nas outras, permitindo a inovação. O líder dá liberdade para fazerem o seu trabalho da maneira que elas considerem ser mais eficaz e é perito em construir um sentido de pertença e relações naturais nos colaboradores.

Esta abordagem provoca impactos geralmente positivos, desenvolve a harmonia da equipa, melhora a comunicação ou repara a confiança quebrada.

- Estilo democrático: “Qual é a sua opinião?”, pressupõe que os trabalhadores tenham uma palavra nas decisões que afetam os objetivos a alcançar. O líder democrático conduz à elevação da flexibilidade e da responsabilidade; procura a opinião dos outros e nutre o respeito, a confiança e o compromisso. Mesmo na presença de um líder com uma visão forte, o estilo democrático proporciona ideias novas para a execução da visão da empresa. O líder democrático recolhe as ideias das pessoas e ouve as suas

preocupações, aprendendo o que fazer para manter a moral alta. No entanto, este estilo não faz sentido se os trabalhadores não são suficientemente competentes ou informados para dar conselhos e sugestões.

As pessoas que trabalham num ambiente democrático tendem a ser realistas acerca daquilo que podem ou não efetuar.

- Cabeça de pelotão / assertivo: “Faça como eu faço, agora” estabelece padrões de performance, extremamente altos. O líder assertivo é obsessivo em fazer as coisas melhor e mais rapidamente, e exige o mesmo de toda a gente em seu redor. Se as pessoas não conseguem fazer as coisas bem, ele substitui-as por pessoas mais competentes. No entanto esta atitude não aumenta os resultados. O líder assertivo não dá *feedback* acerca de como é que as pessoas estão e é o primeiro a “ralhar” quando pensa que elas se estão a atrasar. Não se desenvolve um espírito de compromisso porque as pessoas não percebem como é que os seus esforços pessoais se encaixam na organização.

- Tutorial/ treinador: “Experimente isto” determina um líder menos presente. O líder treinador ajuda os funcionários a identificar os seus pontos fracos e fortes, delega poderes e atribui tarefas desafiadoras, mesmo que isso signifique que as missões não serão executadas rapidamente. É ideal para as situações em que os empregados querem melhorar a sua performance, ou quando os empregados se apercebem que o cultivo de novas capacidades podem ajudá-los a avançar na carreira. Faz acordos com os empregados acerca do seu papel e da sua responsabilidade no desenvolvimento de planos.

O estilo treinador funciona bem em muitas situações de negócios, mas é mais efetivo quando as pessoas estão dispostas a serem ensinadas (citado por Rego e Pina, 2007: 195).

Likert apresenta-nos outra tipologia de estilos de liderança, tendo categorizado quatro estilos de liderança, na continuidade do desenvolvimento das suas pesquisas sobre esta temática, defendendo a gestão participativa e encarando a comunicação como um ponto fundamental da gestão eficaz, pois é ela que permite a existência de “uma maior concertação de ideias e objetivos” (citado por Teixeira, 1998: 142).

Likert (citado por Teixeira, 1998: 143), apresenta deste modo, os seguintes estilos de liderança:

- Autocrático-coercitivo: quando “o líder decide o que há que fazer, quem, como e quando deve ser feito”;
- Autocrático-benevolente: quando “o líder toma as decisões, mas os subordinados têm alguma liberdade e flexibilidade no desempenho das tarefas”;
- Consultivo: quando “o líder consulta os subordinados antes de estabelecer os objectivos e de tomar as decisões”;
- Participativo: quando “existe um envolvimento total dos empregados na definição dos objectivos e na preparação das decisões”.

O líder ideal é aquele que adota diferentes estilos, executando cada um consoante as situações que se lhe deparam para obter melhores resultados. Os líderes que exibem quatro ou mais estilos – especialmente o autoritário, o democrático, o afiliativo e o treinador – têm uma melhor performance e o clima de trabalho torna-se mais favorável.

Os estilos de menor potencial de eficácia são o coercitivo e o “cabeça de pelotão”. No entanto, as várias pesquisas realizadas sugerem que todos os estilos podem ser eficazes em diferentes situações. A eficácia da IE aumenta à medida que se sobe na hierarquia. Um líder deve apresentar competências emocionais diversificadas para as poder conjugar consoante as situações e quando não tiver determinada competência, deve rodear-se de pessoas que as possuam. Apesar da IE nascer com a pessoa, ela também pode ser adquirida ao longo da vida, através da experiência e da formação. A pergunta que Goleman se colocou quando escreveu o artigo: *What makes a leader?*, suscitou a seguinte resposta: a IE tem uma componente genética, mas a investigação sugere que o treino também produz efeitos, “a pesquisa e a prática demonstram claramente que a inteligência emocional pode ser aprendida”. George, baseando-se em diversa literatura, identificou cinco elementos essenciais da eficácia de liderança, a saber: o desenvolvimento de um sentido coletivo acerca de objetivos a alcançar (visão) e de como atingi-los; instilar nos outros o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho; gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação; encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança; estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os

membros organizacionais; associando-os às competências emocionais de liderança necessárias (Rego e Pina, 2007: 199).

George (2000; citado por Rego e Pina, 2007: 196), apresenta cinco elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes, a saber:

- Capacidade de um sentido coletivo acerca de objetivos a alcançar (visão) e de como atingi-los: no qual o líder pode usar as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização; o líder pode desenvolver maior pendor criativo, podendo gerar uma visão menos convencional mais apelativa e mais desafiante do *statu quo*; o líder pode torná-los mais recetivos e apoiantes da visão;

- Instilar nos outros, o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho: o líder necessita de assegurar que os colaboradores têm consciência dos problemas e das oportunidades que se deparam à organização; necessita, também, de lhes inculcar a confiança suficiente para que se sintam capazes de lidar com tais problemas e oportunidades;

- Gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação: o líder descortina os sentimentos dos colaboradores, antecipa o modo como poderão reagir a determinadas circunstâncias e mudanças, compreende se existem diferenças entre os sentimentos expressos e os experimentados; denota pensamento construtivo, gere ideias criativas e procura soluções cooperativas de ganho-ganho; sabe desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade;

- Encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança: o líder é capaz de atender às situações que exigem resposta célere; o líder fica mais capacitado para abordar os problemas de modo flexível, considerar cenários e cursos de ação alternativos, evitar rigidez na tomada de decisão; facultar-lhe pistas acerca do modo como pode responder-lhes simultaneamente;

- Estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os membros organizacionais: o líder instila valores importantes na cultura da organização; o líder identifica as necessidades emocionais dos seus seguidores (Rego e Pina, 2007: 196).

No que diz respeito à eficácia da liderança fica assim demonstrada a importância e a interligação com as competências emocionais, argumentando-se que os líderes emocionalmente inteligentes estão capacitados para exercer efeitos transformacionais nos seus colaboradores: inspirando-os, motivando-os, entusiasmando-os, galvanizando-os, contribuindo para elevados desempenhos organizacionais. E reforça-se ainda que os “Líderes com elevados níveis de IE criam climas onde imperam a partilha, a confiança, níveis saudáveis de tomada de risco, aprendizagem proveitosa. Ao contrário, baixos níveis de IE produzem medo, ansiedade, inibição de arriscar, resistência à partilha de conhecimentos e experiência (Rego e Pina, 2007: 195)”. Os níveis de IE sugerem uma correlação direta com os estados de espírito e comportamentos dos colaboradores e com o nível de desempenho da instituição:

“Os comportamentos e estados de espírito dos líderes influenciam os estados de espírito e comportamentos de todas as pessoas em seu redor. Um chefe excêntrico e impiedoso cria uma organização tóxica prenhe de indivíduos mal sucedidos que ignoram oportunidades; contrariamente, um líder inspiracional gera acólitos em grande número e para os quais qualquer desafio é ultrapassável. O elo final da cadeia é o desempenho: lucro ou perda (Cherniss e Goleman, 2001: 87)”.

Alega-se assim, que um líder positivo provoca, nas pessoas, o otimismo acerca do alcance dos objetivos, a criatividade, a eficiência na tomada de decisão, a predisposição para ajudar os restantes membros organizacionais; ocorrendo a liderança galvanizante ou ressonante: os estados de espírito dos líderes repercutem-se nos seus colaboradores e no desempenho do grupo ou organização (Rego e Pina, 2007: 196).

2.3 As emoções e as mudanças na organização

A IE sustenta transformações organizacionais bem-sucedidas. Quatro aptidões emocionais são destacadas por Huy (1999; citado por Rego e Pina, 2007: 197-198):

- A empatia: é a capacidade de compartilhar os sentimentos de outrem, de se colocar na "pele" da outra pessoa. Representa uma das facetas mais importantes da IE no sucesso do apoio social e um motivador do comportamento altruísta. Em situações de mudança, ela proporciona uma sensibilidade em relação às emoções dos outros, facilitando o recurso a medidas de prevenção e enquadramento das emoções que canalizem a energia para o prosseguimento da mudança ao invés da resistência à mesma;

- A compreensão dos sentimentos: constitui um processo emocionalmente menos exigente do que a criação de empatia – embora também possa ajudar a criar significados partilhados e a ultrapassar receios e antagonismos;

- O desenvolvimento de competências de incentivo: deve-se proceder ao desenvolvimento de competências de incentivo, propiciando a mudança do estado emocional organizacional de forma favorável. A articulação de uma visão organizacional poderosa e apelativa (que responda à pergunta: "para onde queremos ir?"), o diálogo entre os atores da mudança organizacional, assim como a celebração dos sucessos intermédios constituem formas de encorajamento das pessoas e da canalização da sua energia emocional para os esforços de mudança;

- Saber lidar com a expressão das emoções: A gestão da mudança deve incluir também a atenção dos líderes da organização à própria expressão das emoções, expondo-os às "vibrações" do negócio, ou seja, às opiniões, emoções, sentimentos e ressentimentos, em vez de analisar a mudança num plano estritamente abstrato.

Segundo Marian Iriondo (responsável pelo desenvolvimento de competências do mestrado em direção de centros educativos da faculdade de humanidades e ciências da educação da universidade de Mondragon):

“Em termos educativos, o mais importante da inteligência emocional é que, mediante a sua contribuição, um conceito estático como é o de inteligência se vê enriquecido pelo emocional, que acrescenta um matiz positivo ao termo, pois sugere que partindo do autoconhecimento emocional, se pode chegar ao desenvolvimento de competências tanto pessoais como sociais; competências de cujo valor se impregna qualquer atividade que levemos a cabo diariamente, seja de forma individual ou coletiva (citado por Pérsico (2011: 12))”.

As mudanças estão normalmente envoltas em emoções intensificadas, sendo fundamental que o líder saiba lidar com elas para conduzir corretamente as mudanças, canalizando as emoções positivas para o empenhamento na mudança, inspirando o entusiasmo das pessoas, gerindo os conflitos de modo construtivo, "eletrizando" as pessoas de um modo positivo, levando-as a seguir a visão do líder e a tomarem decisões producentes e em favor da organização, mesmo em situação de stresse ou de mudanças abruptas (Rego e Pina, 2007: 208).

Yukl (1999; citado por Rego e Pina, 2007: 197), assegura: “no mínimo, as emoções e a inteligência emocionais merecem ser consideradas no domínio da liderança”; neste contexto, Rego acrescenta que “há razões para pensar que a liderança transformacional, visionária e baseada em valores deve uma parcela da sua existência e efeitos às "qualidades" emocionais dos líderes”.

Entende-se a IE como o conjunto de certas habilidades destinadas a reconhecer os sentimentos próprios e alheios de modo a que sirvam para elaborar o pensamento e a ação. O grau de inteligência emocional de um indivíduo não é fixo nem inato, mas pode aumentar-se, aprendendo técnicas que desenvolvam essa potencialidade. As emoções são mecanismos automáticos que preparam o organismo para diversas ações com o fim de possibilitar a sobrevivência individual e da espécie (Pérsico, 2011: 22).

As emoções podem tornar o pensamento mais inteligente, e a inteligência pode permitir pensar e usar de modo mais eficaz as emoções. É esta possibilidade, combinando inteligência com emoções, que define a IE. A IE parece representar a base e o sustento para melhores desempenhos na estrutura organizacional (de todos, incluindo a eficácia

dos líderes). A relevância da IE, relativamente à eficácia dos líderes, aumenta à medida que se sobe na hierarquia. É importante que um líder tenha competências emocionais diversificadas, combinando-as em diferentes configurações consoante as situações que se lhe apresentam. No caso de não deter determinadas competências, deve rodear-se das pessoas que as possuam. A IE parece ser crucial na gestão da mudança pelo facto de capacitar os indivíduos para a mudança (que se pretende serena e eficaz) e para lidar com as emoções intensificadas de que os processos de mudança tendem a impor. Apesar de haver uma componente genética na IE, os líderes também podem adquirir certas competências emocionais através da experiência e da formação, não invalidando o processo desde a sua base (Rego e Pina, 2007: 199).

Qualquer decisão tem implícito o risco de erro, mas decidir é algo inevitável porque até o facto de não tomar qualquer decisão “é decidir deixar que as coisas sigam o seu curso natural”, podendo não ser a melhor atitude a tomar para a estabilidade e a sobrevivência da organização no meio envolvente. Perante o perigo que deteta, o cérebro emocional fica em estado de alerta,

“Por isso quanto mais arriscado e crítica for a determinação que devemos adotar, maior importância terá o papel das emoções bem como o controlo que se tenha sobre elas. O cérebro pensante serve-nos para procurar os prós e contras de cada possibilidade, mas às vezes, apesar de racionalmente se encontrar apenas benefícios, decide-se que algo não está bem, embora não se possa precisar em que se baseia para fazer a afirmação. Nestes casos, é o cérebro emocional que alerta para o perigo. As sensações que se tem a nível corporal no momento de decidir algo importante são sinais do cérebro emocional que previnem de possíveis perigos ou pelo contrário, que anunciam a presença de alguma oportunidade interessante (Pérsico, 2011: 32)”.

3 Liderança e gestão no modelo escolar

"A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos (Costa, 2003: 7)".

Em meados dos anos 70, Cohen e March, citado por Costa (2000: 15), concretizaram estudos que constatavam níveis elevados de ambiguidade na gestão das organizações escolares, de imprevisibilidade e de incerteza, conferindo uma importância acrescida ao ato da liderança em ambiente escolar face à gestão, que previnem para:

“O grau significativo de ambiguidade presente nos cargos de liderança deste tipo de organizações, apontando quatro tipos de ambiguidade com que se confronta o líder formal numa organização escolar: a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito”.

As organizações, enquadradas na intitulada pós-modernidade, são consideradas “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias (Costa, 2000: 24)”, pressupondo níveis elevados de conflitualidade interna e externa às organizações pautadas pela incerteza, alteração de estratégias, jogos de poder e pelo próprio conflito latente entre os atores ou colaboradores, rompendo com o paradigma da racionalidade técnica.

Os conceitos relativos a líder e a liderança são relativamente recentes em Portugal, no âmbito educacional e vão entrando, de forma inibida, no léxico pedagógico. Em 2006, a gestão das escolas era partilhada, os municípios tornavam-se atores privilegiados da política educativa com a tentativa de descentralização e a reorganização da rede de escolas, mas os avanços e recuos nessa mesma política travavam a autonomia e gestão mais autónoma das escolas, em áreas como: “a gestão de recursos (humanos, materiais

e financeiros), aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e funcionários não docentes (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 9)”.

“Actualmente, na grande maioria das escolas secundárias públicas portuguesas, o gestor escolar é visto como um *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola não se encontra atribuída exclusivamente a uma pessoa, mas a um conselho composto por docentes da escola. Nos últimos anos, temos assistido a um crescente protagonismo dos municípios que se tornam elementos activos na política educativa local com a reorganização da rede de escolas devido à crescente importância atribuída à autonomia e descentralização. Por outro lado, no sistema educativo português, a avaliação dos estabelecimentos de ensino – quer a auto-avaliação, quer a avaliação externa – tem sofrido avanços e recuos, numa clara falta de sentido estratégico e de uma política sustentada e consequente.

O sistema educativo português, assim, defronta-se com problemas que resultam da falta de autonomia das escolas, do modelo de gestão adoptado que limita a tomada de decisão ao nível da escola e da inexistência de assessoria externa (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: resumo)”.

3.1 Mudanças no modelo de organização escolar

Fruto da evolução da sociedade portuguesa nas últimas décadas e do modelo organizativo do sistema escolar, designadamente no que concerne à direcção e gestão das escolas, são raros os membros das equipas directivas, designadas por conselhos directivos e mais recentemente por conselhos executivos e director, que assumem sem complexos o exercício de algum tipo de liderança, muito menos reconhecer que são líderes das suas escolas, maniatados pela centralização do sistema educativo português sempre presente, bem como pela eleição (do conselho directivo ou executivo) *inter pares*, numa primeira fase.

“Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros) aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. Para além disso, a configuração de “gestão democrática” inter pares continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de carácter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 9)”.

A relação entre a liderança e a colegialidade docente pressupunham um processo de liderança desenvolvido inter pares. Essa liderança potenciava o desenvolvimento de uma “liderança dispersa” ou de uma liderança colegial, colaborativa e respeitadora das opiniões quer individuais, quer grupais.

A partir de 1998, as escolas públicas portuguesas encontram-se sob a regulamentação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99). De acordo com esse decreto, as escolas portuguesas apresentam quatro órgãos de administração e gestão: a Assembleia; o Conselho Executivo ou Diretor; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A direção das escolas é reformulada e o responsável pela direção executiva da escola pode ser o presidente do conselho executivo ou o diretor, dependendo da decisão de cada escola. Qualquer que seja a designação do gestor da escola, o leque de competências mantém-se ampliado, na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, acentuando-se a necessidade de prestação de contas da direção, bem como a participação ativa da comunidade em geral e dos municípios nos órgãos de gestão e decisão estratégica da escola, através do disposto no Art.º 8º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, nos números 2 e 3:

“2 – A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local;

3 – Por opção da escola, a inserir no respetivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola.”

As transformações estruturais que têm vindo a ser difundidas nas últimas décadas pelos sucessivos governos da República, ao nível da "territorialização" do ensino, das sucessivas alterações ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, da avaliação interna e externa das escolas dos contratos de autonomia, e das alterações na avaliação do desempenho docente, fazem-se igualmente sentir na publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (que substituiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Este novo normativo oficializou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, reformando o modelo de gestão democrática e de colegialidade que vigorava anteriormente, reforçando a participação das comunidades locais na direção estratégica, preconizando lideranças fortes e reforçando, aparentemente, a autonomia das escolas (com a possibilidade da celebração de contratos de autonomia).

Quanto ao modelo/ organização escolar, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) refere no Capítulo I, Secção II – Organização; artigo 6º; alínea 1:

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) refere ainda no Capítulo I, Secção II – Organização; artigo 7º - Agregação de agrupamentos:

“Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento

profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

A respeito dos agrupamentos de escolas, assegurava-se, já em 2007 que:

“Objeto de um processo de erosão, cada escola agrupada passou à categoria de “subunidade de gestão”, vendo os seus órgãos de representação e gestão deslocalizados para a escola-sede do agrupamento, sem se poder descortinar qualquer ganho em termos de “reforço” da autonomia. Ao invés, o que terá saído reforçado terá sido o carácter periférico da escola, já não apenas face aos órgãos do poder central, mas também face à própria sede do agrupamento, a qual se constitui como a verdadeira “unidade de gestão” (Ferreira, 2004; Flores, 2005; Silva, 2004; Simões, 2005). Mais do que representar os interesses, amplificar as vozes ou reforçar a autonomia das escolas agrupadas, a escola-sede passará, sobretudo, a representar a Administração Central junto das outras escolas, assumindo-se como o nível mais estratégico da administração desconcentrada; um novo escalão que poderá vir a dispensar facilmente os próprios coordenadores educativos (Sanches et al., 2007: 45)”.

Acrescentando ainda os mesmos autores:

“Reduzindo frequentemente os órgãos de gestão escolar a simples dispositivos ao serviço da burocracia central para quem mais e melhor informação possibilitam maior controlo. Apuramento de vagas de professores, requisições de pessoal, resultados da avaliação dos alunos, para além de ofícios-circulares e outras directivas, entre tantos outros elementos, são agora processados electronicamente e estandardizados, por vezes sujeitos a datas bem fixadas e, até, a preenchimentos com prazos estabelecidos até ao minuto. A capacidade de hiperprodução de regras aumentou consideravelmente, tipificando a realidade escolar através dos mesmos códigos e das mesmas categorias, criando um clima de vigilância permanente e um sentimento de insegurança proporcional à incapacidade que os sistemas altamente centralizados evidenciam para, de forma inteligente e célere, corrigirem os seus próprios erros (Sanches et al., 2007: 45)”.

3.2 Competências do diretor

Em 2008 cria-se um quadro legal do novo modelo de gestão onde predomina a figura do diretor e de um conselho geral onde os professores, pela primeira vez, não estão em maioria. Importante é também o sentido estratégico que os diretores das escolas vão ter de revelar para desenvolver uma política educativa centrada na escola, "para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa" (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Relativamente ao novo regime e modelo de gestão preconizados pela publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 refere-se que:

“Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direcção estratégica da escola e atribui ao conselho geral a selecção e a escolha do director. Determina ainda o carácter unipessoal do órgão de gestão e confere ao diretor maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola, nomeadamente através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola (Fernandes et al., 2010: 65)”.

O diretor passa a escolher e nomear os professores que farão parte do Conselho Pedagógico, os Coordenadores de Departamento Curricular e os Representantes das várias estruturas da escola. O diretor escolhe a sua equipa e delega competências. Segundo o preâmbulo do normativo a intenção é:

“...Criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008)”.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (bem como com a sua republicação, em 2012, com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; justificado pela necessidade de realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas públicas e na própria filosofia do poder interno que lhe está subjacente.

Quanto ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, segundo Silva:

“O novo Decreto-Lei 75/2008 é ainda uma incógnita quanto à sua capacidade para mudar o rumo da administração escolar em Portugal, mas é legítimo considerar que não se trata ainda da “revolução” necessária, poderá ser um pequeno passo, mas insiste-se no modelo centralizado... A grande alteração do paradigma seria adotar uma nova lógica distributiva dos poderes soberanos do estado central... A implementação do novo modelo de gestão tem-se mostrado fértil em experiências que demonstram uma nova cultura de exigência na organização e funcionamento das escolas, com maior atenção ao planeamento, à organização, aos recursos internos, aos resultados, à criação de sinergias positivas com as comunidades, à avaliação externa, à prestação de contas, à comunicação institucional e ao marketing escolar (Silva, 2011: 7)”.

Nesta conjuntura é criado o cargo de diretor, órgão unipessoal, em contraste com a existência de um órgão colegial. No entanto, já o Decreto-Lei n.º 172/91 previa a existência de um “diretor executivo” (Anexo VI) e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de uma “direção executiva”, que tanto podia exercer-se através de um Conselho Executivo, como de um Diretor, competindo à escola a opção consignada no Regulamento Interno (optando-se a maioria das vezes pelo Conselho Executivo). Ao diretor é “confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril)”. Contudo, são dados sinais

contraditórios: por um lado, preconiza-se uma liderança forte e “é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)”, apelando-se ao reforço da autonomia das escolas, retirando de seguida essa possibilidade; por outro lado, retrai-se a legitimidade democrática na elegibilidade e acentua-se o carácter de prestador de contas ao órgão de direção estratégica, que volta a ter na sua mão a competência de eleger, destituir ou reconduzir o diretor.

“O reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, agora assumida, não sendo uma solução completamente nova pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo, de há muito instalado entre os docentes, que entre si se vêem, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder hierárquico do presidente do Conselho Directivo/Executivo/Director (Silva, 2011: 3)”.

Perante o quadro legal em vigor, o diretor é nomeadamente responsável por: elaborar e apresentar os documentos estruturantes da escola ao conselho geral, que os aprova; aprovar o plano de formação do pessoal docente e não docente; definir o regime de funcionamento do agrupamento; elaborar o projeto de orçamento; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço do pessoal docente e não docente; designar os coordenadores de escola e propor os candidatos a coordenadores de departamento; assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). No desenvolvimento das suas competências, o diretor deve representar o estabelecimento que dirige, garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento dos serviços técnicos e administrativos, gerir os equipamentos e preservar o património do estabelecimento; tendo sempre subjacente a necessidade da prestação de contas e dependência hierárquica perante o conselho geral (uma vez que é ao conselho geral que compete eleger o diretor, aprovar o seu mapa de férias, decidir sobre a sua recondução, participar no seu processo de avaliação e pronunciar-se sobre os recursos relativos às medidas disciplinares aplicadas pelo diretor - Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), quer perante a administração educativa central.

Da análise comparativa dos normativos: Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Anexo VI), há a salientar que todos apontam para a autonomia e a gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No que diz respeito ao órgão de gestão e administração, faz-se referência a um órgão colegial de topo, com a participação da comunidade, mas ao nível da gestão exclusiva, o primeiro e os dois últimos normativos fazem referência a um órgão unipessoal, na figura do diretor executivo (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio) e do diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012), enquanto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a gestão fica a cargo de um órgão colegial, o conselho executivo. Os vários normativos definem o conceito de autonomia e identificam os seus instrumentos. Ao conceito de autonomia acresce, nos dois últimos normativos, a prestação de contas, nomeadamente através dos procedimentos da avaliação externa e avaliação interna, dos instrumentos de autonomia ou ainda do relatório anual de atividades.

Na publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, registam-se algumas alterações nas competências do diretor. Entre outras alterações, sublinha-se que o diretor deixa de poder designar os coordenadores dos departamentos curriculares, conforme estava anteriormente legislado na alínea f), do n.º4, do artigo 20º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, passando a ter apenas competência para propor candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular, conforme previsto na alínea f), do n.º4, do artigo 20º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Anexo VI); o diretor passa a “Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável (alínea k, do n.º4, do artigo 20º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Anexo VI)”; o diretor passa a poder delegar e subdelegar funções nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar (n.º7, do artigo 20º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Anexo VI).

Da leitura cuidada das competências atribuídas ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, conforme redação no Dec. Lei n.º 139/2012, de 2 de julho e redação no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Cister, aprovado em 8 de abril de 2013, artigo 40º - Competências (anexo VII), constata-se a mesma redação de competências, refletindo uma imposição legal.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1 Natureza do Estudo

A investigação científica é antes de mais um processo, “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este processo comporta certas características inegáveis, entre outras: ele é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos (Fortin, 2009: 17)”. Fazer investigação em ciências sociais exige ao investigador a capacidade de conceber e de pôr em prática um método de trabalho, não podendo ser apresentado como uma soma de técnicas que se aplicam tal como se apresentam, mas sim, um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (Quivy; Campenhoudt, 2005: 15).

Para Quivy e Campenhoudt a investigação em ciências sociais permite ao investigador:

“Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como as pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns fundamentos das suas representações (Quivy; Campenhoudt, 2005: 19)”.

A investigação é considerada um método de aquisição de novos conhecimentos, tendo em conta que deixa “entender que a investigação permite criar novos conhecimentos pelo desenvolvimento da teoria ou pela verificação da teoria. Segundo o género de investigação em que o investigador se deseja envolver, assim ele adoptará a definição que melhor corresponda às suas preocupações e planificará um método apropriado para a obtenção das respostas às suas questões (Fortin, 2009: 18)” e a investigação teórica e prática são consideradas entidades intimamente ligadas uma à outra, em que o termo “teoria” “é uma generalização abstracta que apresenta uma explicação sistemática das relações entre fenómenos; é uma série de princípios ou proposições que dizem respeito às relações entre conceitos... A investigação depende da teoria, pelo facto de que a teoria atribui uma significação aos conceitos utilizados numa dada situação (Fortin, 2009: 19)”.

Um dos papéis da teoria é ligar num todo, organizado e coerente, factos observados que, tomados um a um, têm pouca significação. E “as teorias representam, portanto, um método para organizar, integrar e extrair conceitos abstractos, reportando-se à forma como os fenómenos estão associados uns aos outros (Polit e Hungler, 1989). Estabelece-se uma relação de reciprocidade entre a teoria e a prática. Com efeito, da prática emanam teorias, as quais terão necessidade de ser verificadas de forma empírica, tendo de ser validadas de novo na prática (Meleis, 1991; citado por Fortin, 2009: 19-20)”.

Da estruturação do estudo, decidimos enveredar por uma investigação qualitativa, investigação essa apropriada quando o estudo é de natureza social e não pretende a quantificação. Esta é usada quando o contexto social e cultural são elementos determinantes na pesquisa; devendo aprender-se a observar, registrar e interpretar as interações reais entre as pessoas e entre as pessoas e os sistemas (Afonso, 2005: 14).

Patton (1980, 1990; citado por Sampieri, Collado e Lucio, 2013: 34) define os estudos qualitativos como descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações, não pretendendo generalizar os resultados para populações mais dilatadas, nem obrigatoriamente obter amostras representativas, ou que os seus estudos sejam replicados. Pelo contrário, pretendem produzir perspectivas teóricas, indo do particular para o geral, num processo indutivo.

Na pesquisa qualitativa é imprescindível que o investigador atenda a quatro aspetos que se revelam essenciais, os quais consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004: 20).

Bortz (1984), citado por Flick (2004: 21), tenta explicitar estes aspetos, considerando que é essencial verificar a “adequação das ideias para investigações” e selecionar apenas aquelas que possam ser estudadas empiricamente. Considera ainda que o critério de avaliação do objeto de pesquisa consiste em definir se os métodos disponíveis podem ou não ser empregados para estudá-lo.

O autor supracitado refere que, na pesquisa qualitativa, importa planejar métodos tão abertos que se adequem à complexidade do objeto em estudo, o qual se torna determinante na escolha do método, e não o contrário. Neste tipo de pesquisa os campos de estudo não correspondem a situações artificiais em laboratórios, mas sim, a práticas e interações dos sujeitos na vida quotidiana.

Considera-se assim, que a pesquisa apresenta um enfoque qualitativo e é guiado por áreas ou temas significativos da pesquisa, e que, com estes estudos, é possível desenvolver perguntas e hipóteses formuladas antes, durante ou depois da coleta e da análise dos dados. Geralmente, numa primeira fase, estas atividades servem para descobrir quais são as perguntas mais importantes de pesquisa, para depois poder aprimorá-las e respondê-las. O processo desenvolve-se de uma maneira dinâmica entre os factos e a sua interpretação em ambos os sentidos, tendo como pretensão a compreensão de um fenómeno social complexo (Sampieri, Collado e Lucio, 2013: 33). Psathas (1973), assinala que os investigadores qualitativos em educação questionam continuamente os sujeitos de investigação, tendo por objetivo compreender:

“Aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (Psathas, 1973; citado por Bogdan & Biklen, 1994: 51)”.

“O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. Esta forma de desenvolver o conhecimento demonstra a importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação. Esta abordagem é uma extensão da capacidade do investigador para dar sentido ao fenómeno (Fortin, 2009: 22)”.

Quanto à definição da questão de pesquisa, de acordo com Yin (2005: 26), é o momento mais importante num estudo, proporcionando ao investigador um indício essencial para definir a estratégia de pesquisa. Apesar da criteriosa definição da questão de pesquisa e da estratégia de pesquisa, estamos cientes das limitações da mesma, uma vez que o estudo de caso, como estratégia metodológica, representará apenas o nosso objeto de estudo, o modo como um indivíduo gere e age perante a liderança de uma instituição escolar, limitando assim, as generalizações.

2 Opções metodológicas

2.1 Estudo de caso

O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É utilizado para “responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994). Este tipo de investigação é útil para verificar uma teoria, estudar um caso que é reconhecido como especial e único, explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção. De facto, o estudo de caso compreende duas aplicações: pode servir para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo e ter por principal objectivo a elaboração de hipóteses novas ou pode servir para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo (Robert, 1998; citado por Fortin, 2009: 164)”.

O estudo de fenómenos sociais reque uma preocupação com a autenticidade, a compreensão e o rigor metodológico. O método pode tomar diversas formas segundo a natureza da questão colocada. Pode ser de tipo descritivo, exploratório ou explicativo com ou sem experimentação. Um estudo de caso sem experimentação serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo ou para verificar proposições teóricas a partir de uma análise em profundidade dos diferentes elementos do fenómeno. O estudo baseia-se em documentos, na observação ou na entrevista. Assim, os métodos utilizados para os estudos de caso sem experimentação visam apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade de uma forma narrativa. O estudo de caso é “uma abordagem frequentemente criticada no plano da sua validade e do seu rigor científico. Todavia, existem referências que asseguram o seu valor e a sua pertinência em várias situações (Fortin, 2009: 166)”. E segundo Yin (1994), os estudos de caso “baseiam-se em generalizações analíticas, que se opõem às generalizações estatísticas, isto é, o investigador utiliza a teoria como veículo para generalizar os resultados (Fortin, 2009: 166)”.

“Uma das vantagens do estudo de caso é a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo. Uma outra vantagem é que a análise completa que produz permite extrair ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses. No

entanto, este método tem limites: os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações; para além disso, os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis (Fortin, 2009: 166)”.

Assim sendo, a opção pelo estudo de caso foi óbvia, visto ser intenção do investigador obter o maior conhecimento possível sobre o exercício de liderança do sujeito selecionado para a investigação, uma vez que o estudo de caso consiste “numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização (Yin, 1994; citado por Fortin, 2009: 164)”.

Este tipo de investigação adequa-se à verificação de uma teoria, “estudar um caso que é reconhecido como especial e único, explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção. De facto, o estudo de caso compreende duas aplicações: pode servir para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo e ter por principal objectivo a elaboração de hipóteses novas ou pode servir para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo (Robert, 1998; citado por Fortin, 2009: 164)”.

Quanto ao entrevistado e à seleção do mesmo, interessa que o investigador pondere um conjunto de aspetos, a saber:

“a disponibilidade do entrevistado e a sua capacidade de verbalização são critérios considerados importantes; na medida em que se pretendem actores capazes de comunicar a “racionalidade” da sua posição “de classe” e portanto, em igualdade de critérios, é preferível escolher um “intelectual de classe”, ou seja alguém que consegue verbalizar bem a sua condição social e a lógica que imprime nas suas acções (Guerra, 2006: 48)”.

Desta forma, a presente investigação, e no que diz respeito à recolha de dados, incidiu numa entrevista semiestruturada ao diretor indigitado para liderar este “mega agrupamento”, com uma vasta experiência em cargos de gestão de escolas.

Na seleção do sujeito, objeto da investigação, o investigador considerou um conjunto de critérios, a saber: pretendia, antes de mais, que fosse uma pessoa que assume/ assumiu cargos de gestão de topo na organização escolar num período de tempo longo; para além disso, pretendia entrevistar alguém que tivesse exercido cargo de direção antes e após a criação dos “mega agrupamentos” (por agregação de agrupamentos); e era condição imprescindível que o entrevistado fosse a pessoa que ocupa,

presentemente, o cargo de diretor, no agrupamento/ “mega agrupamento” onde o investigador leciona e por isso, conhecedor da sua realidade.

Era igualmente do seu conhecimento, que o sujeito em questão costumava mostrar disponibilidade em colaborar em projetos desta natureza, o que transmitiu mais confiança ao investigador aquando do seu pedido de colaboração e subsequente entrevista.

O entendimento que o investigador tinha sobre as práticas em gestão e liderança do sujeito que selecionou para a investigação correspondia aos seus intentos, tendo-o confirmado com a consulta de alguns documentos, nomeadamente, o relatório de avaliação externa, produzido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, sob a tutela do Ministério da Educação e projetos educativos; para além de ser do conhecimento do investigador a ocupação de cargos de gestão de topo, em mandatos sucessivos, por parte do entrevistado.

Após análise de todos estes critérios, o investigador selecionou para sujeito de investigação do seu estudo, a personalidade pela qual manifestou preferência, considerando-a como a opção mais correta.

Optamos assim pelo estudo de caso, num agrupamento de Escolas do Distrito de Leiria, Concelho de Alcobaça. A escolha do local para o desenvolvimento da investigação relaciona-se com o facto de o mestrando exercer a profissão de professor nesse mesmo agrupamento e conhecer aquela realidade que engloba vários agrupamentos de escolas, fundidos num “mega agrupamento” de escolas e a gestão estar a cargo de um único diretor de escola, pretendendo dar-se resposta às seguintes questões:

- 1- A gestão e a liderança são considerados papéis antagónicos ou semelhantes, em contexto escolar?
- 2- Quais são as qualidades essenciais de um líder, em contexto escolar?
- 3- Qual é o estilo de liderança predominante na atuação do Diretor?

2.2 Técnica de recolha de dados: entrevista

Ruquoy refere que na escolha do método de recolha de dados, o investigador deverá ter em consideração que este:

“Deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar.” E que os mesmos, determinam o método mais pertinente para obter o máximo de informação acerca do tema em estudo. Assim, Maroy (1997: 117) assinala que “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objectivos, dos pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes. Consequentemente, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos (Ruquoy, 1997: 86)”.

A entrevista foi o instrumento de recolha de dados seleccionado (tendo solicitado autorização para divulgação da identidade do entrevistado, com a devida antecedência - anexo I). A sua estrutura insere-se na categoria das entrevistas semiestruturadas, tendo por base um guião flexível. E de acordo com Rosa e Arnoldi, no que se refere à entrevista:

“Não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (Rosa e Arnoldi, 2008: 17)”.

Para Bogdan & Biklen (1994: 134), a entrevista constitui uma conversa intencional entre duas pessoas, dirigida por uma delas e tem por objetivo primordial a obtenção de informações acerca da segunda. A entrevista preenche três funções: “1) servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses; 2) servir de principal instrumento de medida de uma investigação; 3) servir de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados obtidos com outros métodos ou ainda para ir mais em profundidade (Fortin, 2009: 245-246)”. Para Ruquoy (1997: 85) na entrevista “aquilo que é dito nos

presta informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto do discurso”.

Foi intenção do investigador que o entrevistado falasse acerca das suas experiências, ideias, percepções, opiniões, impressões e sentimentos relativamente ao tema em estudo. Neste sentido, ao recorrer à entrevista pretendeu-se o estabelecimento de:

“Uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy; Campenhoudt, 2005: 192)”.

Decidimo-nos pela entrevista semidiretiva ou semiestruturada, pelo facto de não ser nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas; dispondo, o investigador, de uma série de perguntas-guias, a propósito das quais é impreterível receber uma informação por parte do entrevistado. O investigador “esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy; Campenhoudt, 2005: 192)”.

Neste projeto de investigação, o investigador recorreu à entrevista semiestruturada, inserida numa perspetiva mais flexível; tendo em conta Sampieri, Collado e Lucio (2013: 426) este tipo de entrevistas baseiam-se “em um roteiro de assuntos ou questões e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados”.

A entrevista elaborada pode ser considerada exaustiva, uma vez que inclui um grande número de questões (todas elas tendo sido consideradas necessárias e pertinentes para melhor enquadramento da temática em estudo). Numa primeira fase, o investigador produziu uma tabela de construção do guião da entrevista, no qual figuram todos os assuntos a serem investigados e abordados, estando estes divididos em categorias de assuntos. Em conformidade com cada categoria, foram elencados objetivos a atingir aos quais correspondem questões específicas (anexo II). Numa segunda fase, o investigador elaborou o guião da entrevista, de forma cuidada e adequada, de acordo com os dados registados na grelha anteriormente referida (anexo III).

A entrevista decorreu de acordo com o planeado e planificado, tendo recorrido a outras questões, no decorrer da mesma, sempre que se impôs precisar conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados. Desta forma, o entrevistador direcionou e encaminhou a entrevista no sentido que ambicionava, sempre que possível, obtendo o maior número de dados pretendidos para posteriormente proceder à sua organização, análise e interpretação, retirando daí as suas conclusões.

2.3 Análise de conteúdo

Pela valorização da informação recolhida, através da transcrição da opinião do entrevistado, selecionamos como procedimento de análise mais apropriado, a técnica de análise de conteúdo, fundamentando-nos na descrição do conteúdo das mensagens, permitindo fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas das mensagens. O processo de análise dos dados, inerente à análise de conteúdo, é descrito por Bardin (2011: 121-126), organizando-o em três fases distintas.

A primeira fase é designada de pré-análise. Organiza-se o material a analisar com objetivo de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2011: 121)”. Este processo desenvolve-se em quatro etapas, a saber:

- A leitura flutuante: pelo contacto com os documentos a analisar;
- A escolha dos documentos: pela delimitação dos documentos a analisar;
- A formulação das hipóteses e dos objetivos: apresentando cada hipótese como uma afirmação provisória que se propõe verificar;
- A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: o índice faz alusão a um tema numa determinada mensagem e após a seleção desses índices, são “determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo de dados (Bardin, 2011: 126)”.

A segunda fase é designada de exploração do material, compreendendo, no tratamento do material, a decomposição ou enumeração, em função das regras anteriormente formuladas.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação, culminando nas propostas de inferências e interpretações de acordo com os objetivos previstos.

A análise de conteúdo é reconhecida como uma das técnicas mais utilizadas em investigação das ciências sociais e humanas, com carácter essencialmente qualitativo, possibilitando ilações explicativas e interpretativas. Segundo Sousa (2005: 266) esta técnica permite “o estudo de mecanismos que produzem as ocorrências, no seu contexto natural e no momento em que sucedem, procurando compreender a fenomenologia da sua estrutura e funcionamento, sem se estar confinado a quadros teóricos referenciais e a hipóteses pré-definidas”.

A análise de conteúdo pretende ainda “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição acumulativas não permitiria formar (Esteves, 2006: 107)”.

Desta forma, podemos considerar que a informação recolhida, através da entrevista, pode ser sujeita à análise por enunciação, isto é, aplicando o método de análise de conteúdo, com a preocupação da qualidade dos dados.

“O investigador em investigação qualitativa deve preocupar-se com a qualidade dos seus dados e proceder de forma que estes reflitam o estado actual das experiências humanas (Fortin, 2009: 234)”.

Para além da preocupação com a qualidade, o investigador deve também estar atento à fidelidade que designa a precisão com que os instrumentos de medida fornecem resultados comparáveis em situações comparáveis, verificando-se “quatro tipos de fidelidade: a estabilidade, a consistência interna, a equivalência e a fidelidade das medidas entre os observadores (Fortin, 2009: 235)”.

Não obstante as variantes referidas anteriormente “ter várias fontes de informação e métodos para coletar os dados é importante, desde que o tempo e os recursos possibilitem. Na indagação qualitativa, os dados podem oferecer uma maior riqueza, amplitude e profundidade se estas vierem de diferentes atores do processo, de várias fontes e quando as formas de coletá-los são as mais variadas (Sampieri, Collado e Lucio, 2013: 446)” pelo que, de seguida, referimo-nos a dois documentos estruturantes do agrupamento de escolas em estudo, a saber: o projeto educativo (2013/2017) e o relatório da avaliação externa (2011).

2.3.1 O Projeto educativo 2013-2017

O Projeto educativo 2013-2017, do agrupamento de escolas de Cister – Alcobaça, aprovado em 8 de setembro de 2013, que consagra a orientação educativa do Agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um período de quatro anos, apresenta-nos a visão para o agrupamento: “O Agrupamento de escolas de Cister tem a ambição de se constituir como uma identidade própria, numa Escola de qualidade, inclusiva e incentivadora do mérito e da competência, nos valores da Cultura, do Humanismo e da Educação para a Cidadania, para Ir + Além, definindo “Um novo Rumo para a Educação em Alcobaça (Projeto Educativo 2013-2017, do Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça; 2013: 3)” e apresenta-nos a missão para o mesmo: “À instituição escolar, conforme consignado na lei, “está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Assim, o Agrupamento de Escolas de Cister assume como missão Ir + Além: no caminho da Competência; na valorização da Responsabilidade; na promoção do Bem-Estar e da Segurança; no processo de Avaliação (Projeto Educativo 2013-2017, do Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça; 2013: 4-5)” que definem para o Agrupamento as metas e as estratégias segundo as quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

São ainda apresentadas, por exemplo, as entidades que desenvolvem parcerias com as diferentes unidades do agrupamento por agregação de agrupamentos, a saber a título de

exemplo: Câmara Municipal de Alcobaça - Juntas de Freguesia - Centros de Saúde - Academia de Música e de Dança de Alcobaça - Bombeiros Voluntários de Alcobaça e Pataias - PSP/GNR - Ginásio Clube de Alcobaça (Projeto Educativo 2013-2017, do Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça; 2013: 60).

2.3.2 O relatório da avaliação externa

Da avaliação externa das escolas (última avaliação disponibilizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na internet), no âmbito da avaliação realizada, no item da liderança e gestão, há a salientar: “O Conselho Geral, o Diretor e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica partilham os valores, apostas e desafios integrados no Projeto Educativo com a convicção de uma missão a prosseguir. Como fator relevante sobressai, de forma consistente, a sintonia dos órgãos e estruturas da Escola numa visão estratégica de progresso e desenvolvimento, sustentada em princípios de inclusão, sem esquecer a individualidade, a realização pessoal e os resultados escolares, o que muito tem contribuído para o desenvolvimento do sentido de pertença e de identificação com a Escola (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 6)”; “As lideranças são assumidas, responsáveis e abertas, concebendo as opções numa postura de condução e motivação dos seus pares e outros atores educativos, de forma sustentável, para o desenvolvimento da Escola (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 7)” e “Em suma, ao desenvolvimento da Escola está subjacente uma liderança forte e aglutinadora de vontades para o cumprimento da sua missão e uma gestão criteriosa de recursos (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 8)”. O relatório conclui, afirmando que, constituem pontos fortes no desempenho da escola:

“A promoção do espírito de solidariedade e do exercício de uma cidadania responsável, relevantes na formação integral dos jovens; O reconhecimento e valorização da Escola por parte da comunidade, com consequências no estabelecimento de uma relação aberta e participativa entre ambas; O trabalho colaborativo e a partilha de experiências pedagógicas, com resultados no desenvolvimento das práticas de ensino; A utilização de metodologias ativas e experimentais e o enfoque na dimensão artística, com repercussões no

desenvolvimento do espírito crítico e criativo; A existência de uma liderança forte e presente, mobilizadora da comunidade educativa para o cumprimento da missão da Escola; A gestão proactiva dos recursos e a eficácia dos circuitos de informação e comunicação, com repercussões na qualidade dos serviços.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde a Escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes: A determinação dos fatores que contribuem para o insucesso a Matemática, para melhorar a adequação das medidas implementadas; O reforço da articulação interdisciplinar, de forma a garantir a transversalidade do currículo; A generalização da articulação entre os critérios de avaliação definidos e as aprendizagens estruturantes a desenvolver pelos alunos, de modo a reforçar a função formativa da avaliação; A definição, no Projeto Educativo, das metas e estratégias segundo as quais a Escola deve sustentar a sua função educativa, para facilitar a sua implementação e avaliação; O reforço da cultura de autoavaliação, como forma de promover o desenvolvimento deste processo (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 8-9)”.

Com base em todos estes pressupostos, o investigador realizou a análise da informação da entrevista, apresentando de seguida aquela que, do seu ponto de vista, se revela de alguma forma pertinente para compreender o exercício da liderança do sujeito objeto de investigação, tendo como finalidade determinar a relevância da liderança em meio escolar.

Guerra (2006: 69) menciona que, quando as entrevistas são na primeira pessoa, a sua transcrição deverá ser integral e fiel ao que foi dito (anexo IV). O passo seguinte correspondeu à sua análise, pelo que o investigador recorreu à análise de conteúdo, construindo uma tabela para melhor organizar os dados (anexo V) e os poder analisar (capítulo III), fazendo a sua própria interpretação dos mesmos e retirando as suas próprias conclusões.

No capítulo seguinte é feita a apresentação e discussão dos resultados, com uma caracterização prévia do agrupamento de escolas em estudo. De seguida apresentam-se os resultados da entrevista, organizados da seguinte forma: o sujeito; o cargo; a liderança e a IE.

CAPÍTULO III – Apresentação e Discussão dos Resultados

1 O “mega agrupamento”

No que diz respeito à sua génese, o Agrupamento é constituído por escolas do ensino básico que iniciaram, quase todas, funções na década de cinquenta (1950) e todas elas pertencentes ao Concelho de Alcobaça. Posteriormente, integraram os Agrupamentos de escolas D. Pedro I (constituído no ano letivo de dois mil e sete, dois mil e oito – distando menos de dez quilómetros entre as unidades agrupadas), o Agrupamento de escolas Frei Estêvão Martins e o Agrupamento de escolas de Pataias (constituídos no ano letivo de dois mil e três, dois mil e quatro - distando menos de dez quilómetros entre as unidades agrupadas); para além da Escola Secundária D. Inês de Castro (que se constitui doravante como escola sede deste “mega agrupamento”). Em vinte e oito de julho de dois mil e doze foi constituído o Agrupamento de Escolas de Cister que resultou da agregação da Escola Secundária D. Inês de Castro com três Agrupamentos do Concelho de Alcobaça, nomeadamente, o Agrupamento de escolas D. Pedro I, o Agrupamento de escolas Frei Estêvão Martins e o Agrupamento de escolas de Pataias (encontrando-se a escola E.B, 2/3 de Pataias a dezanove quilómetros da escola sede de agrupamento), tornando-se assim num Agrupamento com grandes dimensões; enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, secção II, artigo 7º, com a seguinte redação: “Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Desta forma, a agregação de agrupamentos apresenta quatro unidades de grande dimensão, como são as sedes de agrupamento, a Escola Secundária, um Centro Escolar (de Alcobaça) e dezanove escolas do primeiro ciclo.

No que diz respeito à organização escolar, há a destacar os seguintes aspetos:

- Estudantes: o agrupamento apresentava quatro mil cento e cinquenta e quatro (4154 - dados recolhidos em janeiro de 2013), repartidos pelos diferentes níveis de ensino (desde o jardim-de-infância até ao décimo segundo ano de escolaridade, passando pelos Cursos de Educação e Formação quer de jovens (CEF) quer de adultos (EFA) e os Cursos Profissionais) – (anexo VIII, figura 1).

Registavam-se oito turmas de Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação, repartidas pelos CEF, Profissionais e EFA – (anexo VIII, figura 2).

Os alunos do 1º ciclo, num total de 1212, encontravam-se repartidos por vinte unidades de ensino existentes no Agrupamento – (anexo VIII, figura 3).

Registavam-se oitenta e seis (86) turmas do 1º ciclo e pré-escolar – (anexo VIII, figura 4).

A percentagem de sucesso por ano de escolaridade em 2011/2012 situava-se entre os sessenta e quatro por cento (64%) e os noventa e nove por cento (99%) – (anexo VIII, figura 5).

- Pessoal docente: o corpo docente era constituído, no ano de dois mil e doze, dois mil e treze, maioritariamente, por professores do quadro (oitenta e sete vírgula um por cento - 87,1%). Registava-se o seguinte número de professores por Grupo Disciplinar:

Grupo/Ciclo ensino	Nº de docentes Vínculo		Total
	CIT Quadro	CIT Termo	
100 - Educação Pré-Escolar	20	1	21
110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico	77	16	93
200 - Português e Estudos Sociais/História	6	1	7
210 - Português e Francês	5	0	5
220 - Português e Inglês	7	0	7
230 - Matemática e Ciências da Natureza	15	2	17
240 - Educação Visual e Tecnológica	9	0	9
250 - Educação Musical	4	0	4
260 - Educação Física	4	0	4
290 - Educação Moral e Religiosa Católica	1	2	3
300 - Português	31	0	31
320 - Francês	2	0	2
330 - Inglês	15	0	15
350 - Espanhol	2	2	4
400 - História	10	1	11
410 - Filosofia	5	0	5
420 - Geografia	11	0	11
430 - Economia e Contabilidade	5	0	5
500 - Matemática	22	3	25
510 - Física e Química	13	2	15
520 - Biologia e Geologia	12	5	17
530 - Educação Tecnológica	4	0	4
540 - Eletrotecnia	1	0	1
550 - Informática	9	0	9
560 - Ciências Agropecuárias	3	0	3
600 - Artes Visuais	12	0	12
610 - Música	1	0	1
620 - Educação Física	14	4	18
910 - Educação Especial	15	10	25
999 - Técnicas Especiais	0	1	1
Total	335	50	385

Tabela 1 - Número de docentes por grupo disciplinar - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 19).

Os trezentos e oitenta e cinco (385) professores encontravam-se repartidos da seguinte forma, pelas diferentes escolas:

Jardins / Escolas	Nº Docentes
Jardins de Infância	21
	21
Escolas Básicas do 1º Ciclo	93
	93
Escola Básica 2,3 D. Pedro I	74
Escola Básica 2,3 Frei Estevão Martins	83
Escola Básica 2, 3 de Pataias	41
	198
Escola Secundária D. Inês de Castro	73
	73
Total	385

Tabela 2 - Número de docentes por escolas - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 19).

E a percentagem de docentes por ciclo de ensino indicava uma taxa maioritária de professores do terceiro ciclo e secundário (quarenta e nove por cento – 49%):

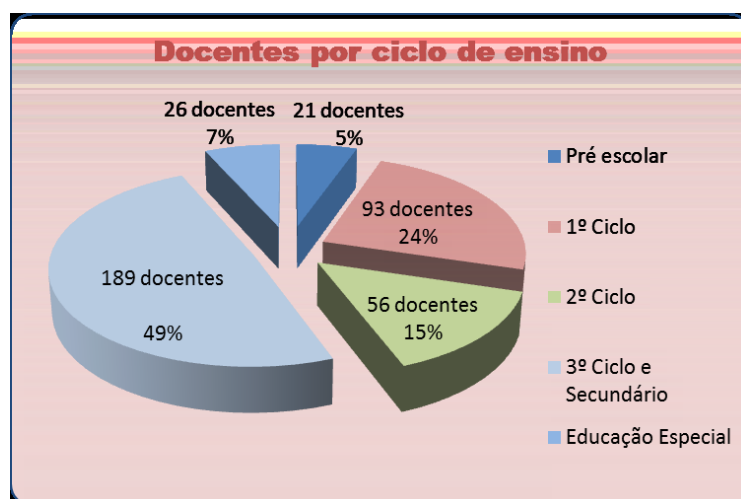


Gráfico 1 - Número/taxa de docentes por ciclo de ensino - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 20).

- Pessoal não docente: o pessoal não docente com vínculo contratual ao Agrupamento de escolas era de cento e dezasseis (116), repartidos da seguinte forma:

Categoria Profissional	nº de Funcionários
Técnico Superior	2
Assistente Técnico	26
Assistente Operacional	85
Encarregado Operacional	1
Chefe Serviços de Administração Escolar	2
TOTAL	116

Tabela 3 - Número de funcionários por categoria profissional - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 20).

A distribuição de assistentes operacionais por estabelecimentos de ensino contava em maior número nas seguintes escolas: E.B 2/3, Pataias (15); E.B 2/3, D. Pedro I (14); E.B 2/3, Frei Estêvão Martins (21); E.S, D. Inês de Castro (16). O Agrupamento contava ainda com 29 funcionários, afetos à Autarquia, que desempenhavam funções de assistentes operacionais em diversas escolas do 1º ciclo e JI.



Gráfico 2 - Distribuição de assistentes operacionais por estabelecimentos de ensino - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 21).

- Escolas do agrupamento de escolas de Cister: Faziam parte do agrupamento, no ano de dois mil e doze, dois mil e treze, as seguintes escolas:

- JI de Burinhosa; Évora de Alcobaça e Póvoa;
- 1º CEB/ JI de Alcobaça (Centro Escolar de Alcobaça); Aljubarrota; Alpedriz; Areeiro; Ataíja; Carris; Carvalhal; Casal Ramos; Martingança; Montes; Pataias;
- 1º CEB de Bário; Burinhosa; Évora de Alcobaça; Maiorga; Póvoa; Vestiaria;
- E.B 2/3 Frei Estêvão Martins (Alcobaça); D. Pedro I (Alcobaça); Pataias;
- E.S D. Inês de Castro (Alcobaça).

- Oferta pedagógica: A oferta pedagógica do agrupamento incluía, no ano de dois mil e doze, dois mil e treze:

- Pré-escolar; 1º CEB; 2º CEB; 3º CEB;
- Secundário nas áreas de Ciências e tecnologias; Línguas e humanidades; Artes Visuais; Socioeconómicas;
- Educação e Formação nas áreas de Instalações elétricas; Pré-impressão;

- Ensino Profissional com cursos nas áreas de técnico de gestão e programação de sistemas informáticos; técnico auxiliar de saúde; técnico de apoio à gestão desportiva; técnico de multimédia; Instrumentista de Jazz/ de sopro e percussão;

- Ensino Vocacional de 2º CEB, com o projeto de exploração vocacional diversificada em TIC, eletricidade; jardinagem.

2 Resultados da entrevista

2.1 O sujeito

O sujeito objeto de estudo deste projeto é o Diretor do Agrupamento de Cister – Alcobaça. O professor Gaspar Vaz é professor do quadro de nomeação definitiva, com formação de base em Filosofia, primeiro com o Bacharelato, depois com a licenciatura, pela Universidade Católica, completado com mestrado em Filosofia Contemporânea, pela Universidade de Coimbra e com curso de Gestão Escolar, pela Universidade Lusíada. Possui formação específica para a área da administração e gestão escolar com um curso de pós-graduação de Administração e Gestão Escolar, concluído em 2004, pela Universidade Lusíada; apresenta uma vasta experiência no desempenho de cargos de liderança, quer intermédia (diretor de turma, delegado e representante de Estudos Sociais ao nível de segundo ciclo; Português a nível de segundo, terceiro ciclos e secundário; Psicologia e Filosofia) quer de topo (presidente do conselho diretivo, presidente do conselho executivo, diretor de agrupamento de escolas).

2.2 O cargo

Desempenha cargos de gestão, na escola, há dezoito anos. Desempenhou os cargos de delegado de disciplina; representante de disciplina; diretor de turma; presidente do conselho diretivo e executivo e desempenha atualmente o cargo de diretor do Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça.

No seu entender o presidente do conselho diretivo, o presidente do conselho executivo e o diretor desempenham as mesmas funções, sendo esta a pessoa a quem a tutela pede responsabilidades pelo desempenho de uma escola, de uma organização. No entanto, entende existir uma maior responsabilização da parte do diretor em relação às últimas duas figuras de gestão da escola. Os conselhos diretivos constituíam órgãos colegiais e o papel de diretor é unipessoal; a eleição era feita entre pares e deixou de o ser; advogando o diretor do agrupamento que, em termos teóricos, “compete mais ao diretor a gestão segundo os seus critérios”. Considera, no entanto, o papel do diretor diminuído, não podendo, por exemplo escolher os docentes com quem trabalhar na escola ou com intervenção praticamente “nula” na avaliação dos mesmos.

Entende que o processo de transição de presidente do conselho executivo para o de diretor foi fácil uma vez que, talvez pela conceção que fazia e sempre fez das funções de presidente do conselho diretivo ou executivo, praticamente já agia como se fosse diretor.

Considera a agregação de agrupamentos de escolas (“mega agrupamento”) e a gestão dessa realidade semelhante à de um agrupamento de escolas, no entanto, no caso presente, “multiplicada por quatro”. Considera ainda a gestão diferente, no sentido da mudança de quantidade, quando crítica, podendo induzir mudanças qualitativas e ainda na desmultiplicação da figura e da função do diretor nas unidades mais pequenas, que faz com que “os braços do Diretor não possam chegar a todo o lado”. Fala ainda de forma crítica acerca da falta de horas para o acompanhamento e gestão efetiva dos diferentes agrupamentos agregados, prestando homenagem às pessoas envolvidas nas várias coordenações de escola.

Refere que os adjuntos são escolhidos em função das competências particulares que eles têm, envolvendo-os na tomada de decisão. No entanto, acrescenta que tem pouca autonomia para a delegação de tarefas, tendo em conta a concentração de competências.

2.3 A liderança

O diretor considera-se um líder no sentido em que não faz apenas a gestão dos recursos, mas procura orientar a instituição escolar para determinados valores, determinados

objetivos, transformando-a. Procura novos caminhos para partilhar com todos os que se sentirem motivados ou entusiasmados com essas ideias. Refere que só se manterá à frente do agrupamento “enquanto houver alguma coisa projetual, alguma coisa de transformação e de melhoria das condições de prestação de serviço do agrupamento”, que acha que devem, e podem ser melhoradas; e tem ideias para isso. E enquanto as tiver e confiarem nas suas capacidades, estará presente. Estabelece protocolos/ uma rede de parcerias com o poder local, empresas da região (na área dos cursos profissionais) e escolas de nível complementar ou superior ao agrupamento (Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Superior Técnico, com universidades várias, sobretudo de Coimbra e de Lisboa).

Em relação aos contratos de autonomia, acredita que possam vir a trazer alguma mais-valia para as escolas, contudo, neste momento, não vê que as escolas que já celebraram contratos de autonomia sejam muito mais “autónomas” nas suas decisões.

O diretor considera o seu estilo de liderança baseado no exemplo, uma vez que para este, quem tem autoridade é aquele a quem ela é reconhecida. Considera que a sua liderança caracteriza-se pelo aporte de alguma novidade, antecipando, como propostas, ideias e procedimentos que vieram a ser impostos como obrigações, persistência, coerência e alguma inovação. Pensa que um líder terá de saber manter o essencial da sua missão, da sua visão, daquilo por / para onde quer ir, mas ter a sagesa de procurar adaptar a sua ação ao contexto em que está, dando como exemplo a construção do “estacionário” do agrupamento. Acha que um líder tem de saber conviver com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer fazer e quer transformar. Considera que um líder tem de ter um modo de proceder muito calibrado por valores de natureza ética.

Ele considera o diretor um líder e que a perceção, enquanto tal, pelos outros, parece advir muito mais da modificação da estrutura do agrupamento do que da mudança do estatuto do diretor. Para si, a maior qualidade que um líder escolar deve ter é o trabalho produzido, para além de ter uma conceção global do que é o ensino, deve ser um misto de academismo e de qualidades humanas. No seu entender, o líder escolar deve saber o que é dar aulas, o que custa dar aulas, valorizando o bom professor.

Afirma ainda que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão, mas também refletem o legislado. Fala da sua visão para o

agrupamento de escolas, referindo que esta é inspiradora, tentando, no momento atual, dar uma fisionomia ao mesmo através da união de instrumentos e documentos estruturantes dos vários agrupamentos agora agregados.

2.4 A inteligência emocional

A ação do diretor (na tentativa de orientar a instituição escolar para determinados valores, determinados objetivos, transformando-a, procurando novos caminhos para partilhar com todos os que se sentirem motivados ou entusiasmados com essas ideias; permanecendo apenas à frente da instituição enquanto sentir que pode transformá-la, contribuir para a melhoria das condições de prestação de serviço do agrupamento e tiver o apoio das pessoas) vai ao encontro do desenvolvimento das competências emocionais, em que o líder deve, entre outras ações, veicular valores importantes na cultura da organização, uma vez que é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva. E segundo Salovey, Goleman ou ainda Likert, sugere-se que os líderes emocionalmente inteligentes podem ser eficazes no processo designado por liderança eletrizante, uma vez que a inteligência emocional propaga-se, contagiando, de forma positiva, os colaboradores e a organização; processo esse que nos parece acontecer neste caso particular (Rego e Pina, 2007: 194).

A sua ação vai ainda ao encontro do desenvolvimento das competências emocionais, no sentido em que ao avaliar o modo como os colaboradores se sentem, antecipando o modo como poderão reagir perante determinadas situações, o líder torna-os mais recetivos e apoiantes da visão que se quer coletiva. O líder deve veicular valores importantes na cultura da organização, uma vez que é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva (Rego e Pina, 2007: 194).

A sua ação (considerando essencial que o líder mantenha a sua missão e a sua visão, sabendo para onde quer ir, mas sabendo adaptar a sua ação ao contexto em que está, convivendo com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer fazer e quer transformar, com um modo de procedimento baseado em valores de natureza ética) vai ao encontro do desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que, entre

outras ações, o líder deve desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade e pensamento construtivo (Rego e Pina, 2007: 194).

Quanto à inteligência emocional, e relativamente aos estilos de liderança, partindo dos estudos de Goleman (2000; citado por Rego e Pina, 2007: 195), consideramos o estilo afiliativo aquele que melhor caracteriza a ação do Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister, uma vez que “As pessoas vêm primeiro”, afirma este estilo de liderança, que gira em torno das pessoas, pois estimula os valores individuais. O líder afiliativo pretende manter os colaboradores felizes e proporcionar harmonia entre eles. Além de ter um efeito acentuadamente positivo na comunicação, ele passa a controlar os funcionários através da construção de fortes laços emocionais e, então, colhe os benefícios dessa lealdade. O estilo conduz para cima a flexibilidade; as pessoas confiam umas nas outras, permitindo a inovação. O líder dá liberdade para fazerem o seu trabalho da maneira que elas considerem ser mais eficaz e é perito em construir um sentido de pertença e relações naturais nos colaboradores, e todo o discurso do Diretor deste agrupamento de escolas é orientado neste sentido.

O diretor considera saber lidar com as suas emoções e as dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para tomar decisões mais racionais, refletindo e antecipando. Tenta fazer com que as suas “emoções sejam permeadas pela razão, de modo que a resultante não seja um sentimentalismo puro nem uma racionalidade dura”. Acha que se deve respeitar as pessoas e valorizar quem apresenta um compromisso muito grande com a profissão. Estas competências inserem-se no âmbito da inteligência emocional, uma vez que são competências essenciais: a empatia; a capacidade de avaliar as emoções próprias e dos outros; o uso das emoções para melhorar os processos cognitivos e a tomada de decisão; o conhecimento acerca das causas e das consequências das emoções; a capacidade para gerir as emoções próprias e de outros. Estes quatro aspetos estão relacionados, tendo em conta que a tomada de consciência das emoções é necessária para o indivíduo poder geri-las ou ainda a empatia que representa um elemento facilitador da gestão das emoções dos outros. Líderes emocionalmente inteligentes são, por conseguinte, líderes eletrizantes, ressonantes (Rego e Pina, 2007: 191).

O diretor refere usar o seu exemplo como forma de influenciar os seus colaboradores, através do trabalho e pensa que o erro faz parte do “nosso processo de crescimento, faz parte da nossa humanidade e permite que, com ele, muito aprendamos”, inserindo-se na

perspetiva defendida por Kets de Vries que refere que os “líderes pensam no longo-prazo,... sabem como empoderar os subordinados (2001; citado por Rego e Pina, 2007: 176)”. Considera a autonomia das escolas algo que existe apenas no papel. Mostra preocupação com a implementação da autonomia das escolas; das lideranças fortes e uma melhor avaliação de professores. Mostra ainda empatia com “o estado em que o corpo docente e não docente das escolas está”.

CONCLUSÕES

Nesta parte final do nosso estudo, impõe-se registrar as principais conclusões a que chegámos, bem como algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e as suas limitações.

O senso comum alega que a gestão é mais calculista, e que a liderança é mais emotiva e orientada para as pessoas. Os estudos e as publicações alusivas a este tema não se afastam muito desta lógica.

A liderança é entendida como um processo mais emocional, e a gestão mais racional e "fria". Reflete-se sobre as implicações da gestão e da liderança e sobre a possibilidade de um mesmo indivíduo conciliar as duas funções, no entanto, quando é de todo impossível, a organização deve encontrar alguém que exerça a função de gestão e outra, a função de liderança.

No entanto, ambos os processos são relevantes para a eficácia organizacional, embora a liderança seja mais relevante nos momentos de fundação da organização, em ambientes turbulentos, e para conferir a dinâmica adequada nos processos de mudança das organizações, isto é, a condução correta da mudança depende mais de liderança do que de gestão. Gestão e liderança devem coexistir. A liderança servirá para traçar o destino da organização, determinar a visão, orientar a organização na adaptação ao meio envolvente. A gestão servirá para garantir o curto-prazo, controlar custos, assegurar a sobrevivência da organização. A liderança traça o futuro e garante que a organização não fique imóvel, centrando-se em torno dos sucessos de ontem e de hoje, e a gestão assegura que a empresa permanece alerta até lá chegar. Sendo ambos os processos necessários, importava saber se numa mesma pessoa podia, coabitar as duas "competências" ou processos. Alguns estudiosos defendem que são inconciliáveis numa mesma pessoa porque se alicerçam em diferentes características de personalidade, restando às organizações uma única via: prever e possibilitar a existência de uma dupla liderança, de tal modo que um indivíduo assegure a função de gestão e outro execute o papel relativo à liderança (Rego e Pina, 2007: 208).

Tal como Rego refere, o papel do líder é o de responder a problemas e aproveitar oportunidades com as pessoas que tem disponíveis, de duas formas: fomentando a capacidade de resposta da equipa aos desafios que vão sendo colocados pelo meio

envolvente e que, muitas vezes, não são antecipáveis ou antecipados (fomentando a capacidade de improvisar); ir progressivamente aproximando a sua equipa daquilo que podemos designar de "equipa ótima". O primeiro papel do líder implica a intervenção a dois níveis: ao nível da estrutura e ao nível das práticas e o papel dos gestores é relevante nas mudanças organizacionais quer pela via planeada como pela via emergente. Na via planeada o papel do gestor é considerado fundamental estabelecendo estratégias de antecipação às alterações possíveis no meio envolvente (contando com o empenhamento dos colaboradores), estratégias de intervenção lidando com os riscos e aproveitando oportunidades (contando com o apoio dos colaboradores na deteção de sinais de mudança, sugestão de medidas ou colocando em prática estratégias de intervenção). Na via emergente, o gestor cria condições para o surgimento de mudanças a nível local, respondendo a problemas, desafios e oportunidades emergentes, para que a organização saiba adaptar-se às mudanças e consiga, sempre que necessário, nova orientação estratégica (Rego e Pina, 2007: 169-170).

A eficácia organizacional parece depender da ação do líder ou do gestor. Segundo Teixeira (1998: 139), nem todos os líderes são gestores, assim como nem todos os gestores são líderes; Kotter (1996; citado por Rego e Pina, 2007: 179), aponta a gestão como imprescindível para o alcance das vitórias de curto prazo e a liderança como imprescindível a longo prazo, no esforço desenvolvido, tendo como meta os processos de condução da mudança.

Projetou-se, igualmente, a análise sobre as competências emocionais e estilos pertinentes na eficácia dos líderes, foi explanado o conceito de inteligência emocional, caracterizadas as competências das pessoas emocionalmente inteligentes, apresentando argumentos que defendem, de forma categórica, a relevância da inteligência emocional para a eficácia de liderança, e apresentadas as competências emocionais que tendem a ser mais relevantes nos líderes e na execução das suas funções.

No que diz respeito às emoções e às competências mais relevantes para a eficácia na liderança, conclui-se que as emoções ocupam hoje o primeiro plano e as empresas já não procuram pessoas com um alto quociente de inteligência, mas sim pessoas emocionalmente inteligentes.

Estabeleceu-se e descreveu-se a temática da liderança emocional, relacionando liderança com afetos e emoções, sugerindo que as organizações dão primazia às relações interpessoais, mais do que ao intelecto e à inteligência.

Na IE são competências essenciais: a empatia; a capacidade de avaliar as emoções próprias e dos outros; o uso das emoções para melhorar os processos cognitivos e a tomada de decisão; o conhecimento acerca das causas e das consequências das emoções; a capacidade para gerir as emoções próprias e de outros. Estes quatro aspetos estão relacionados, tendo em conta que a tomada de consciência das emoções é necessária para o indivíduo poder geri-las ou ainda a empatia que representa um elemento facilitador da gestão das emoções dos outros. Líderes emocionalmente inteligentes são, por conseguinte, líderes eletrizantes, ressonantes (Rego e Pina, 2007: 191).

A liderança é definida como um processo de influência de um indivíduo sobre outro ou sobre um grupo numa dada organização, com o intuito de potencializar e maximizar todos os esforços, para a concretização de determinados objetivos organizacionais.

O ideal parece residir no facto do líder adotar diferentes estilos, executando cada um consoante as situações que se lhe deparam para obter melhores resultados. Os líderes que exibem quatro ou mais estilos, segundo os estudiosos – especialmente o autoritário, o democrático, o afiliativo e o treinador – têm uma melhor performance e o clima de trabalho torna-se mais favorável. Não se pode afirmar que apenas um destes estilos é mais eficaz do que os outros, pois todos eles são eficazes, consoante o contexto em que estão inseridos.

Defende-se ainda que, aptidões emocionais, como a empatia; sentimentos de compreensão; competências de encorajamento e saber lidar com a expressão das emoções (segundo Huy) são a chave do sucesso e o sustento para transformações organizacionais bem-sucedidas (1999; citado por Rego e Pina, 2007: 197).

No que diz respeito à liderança e gestão no modelo escolar, “observa-se o grau significativo de ambiguidade presente nos cargos de liderança deste tipo de organizações, considerando-as flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes

das suas estratégias (Costa, 2000: 24)”, pautado pela questão da autonomia ou falta dela e pela figura centralizada num cargo unipessoal.

Organizámos a nossa análise, apresentação e discussão de resultados em torno dos seguintes itens: a génese e caracterização do agrupamento de escolas; a caracterização do sujeito da investigação e da entrevista aplicada; os resultados relevantes da entrevista no âmbito do cargo exercido, da liderança e na perspetiva do estilo de liderança da inteligência emocional.

No que diz respeito às perguntas de partida, formuladas na introdução desta investigação, conclui-se que:

- “A gestão e a liderança são considerados papéis antagónicos ou semelhantes, em contexto escolar?” – o entrevistado, por um lado, afirma considerar-se um líder no sentido em que não faz apenas a gestão dos recursos, mas procura orientá-la para determinados valores, determinados objetivos, transformando-a. Procura “novos caminhos para partilhar com todos os que se sentirem motivados ou entusiasmados com essas ideias.” Estabelece protocolos/ uma rede de parcerias (Projeto educativo 2013-2017: 60) com o poder local, empresas da região e escolas de nível complementar ou superior ao agrupamento, considerando-se um líder (na vertente da liderança), mas que faz a gestão dos recursos (na vertente do gestor). A este propósito, Kets de Vries (2001; citado por Rego e Pina, 2007: 184), considera que os dois papéis são distintos mas conciliáveis. E neste caso particular, o Diretor parece conciliar ambos os papéis.

Por outro lado, o diretor deste “mega agrupamento” de escolas faz referência ao ato da gestão, considerando-a semelhante à gestão de um agrupamento de escolas, no entanto, no caso particular, “multiplicada por quatro”. Considera-a, contudo, diferente, no sentido da mudança de quantidade, “quando crítica”, podendo induzir mudanças qualitativas e ainda fazendo alusão à desmultiplicação da figura e da função do diretor nas unidades mais pequenas, que faz com que “os braços do Diretor não possam chegar a todo o lado”. A este propósito salienta-se que a agregação de agrupamentos de escolas decorre do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) que aponta para uma nova dimensão da organização escolar, com terminologia de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ou ainda de “mega agrupamento”, nos seguintes termos: “Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e

de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente”. Neste caso particular, a gestão, apesar de considerada pelo entrevistado, semelhante à gestão de uma escola não agrupada ou a de um agrupamento de escolas, apresenta limitações, nomeadamente no acompanhamento efetivo de todas as unidades que compõem este agrupamento de escolas. O Diretor é ainda perentório ao afirmar que “poupou-se muito dinheiro, muitas dezenas de milhares de euros, se não centenas de milhares de euros com agrupamentos; mas não se pode também, em nome da tal sustentabilidade, querer poupar tudo.” Deduzindo-se que esta nova dimensão da organização escolar terá surgido, não apenas para os fins específicos redigidos na lei, mas igualmente de uma preocupação economicista vincada.

O entrevistado fala ainda de forma crítica acerca da falta de horas para o acompanhamento e gestão efetiva dos diferentes agrupamentos agregados, prestando homenagem às pessoas envolvidas nas várias coordenações de escola. Para além destes aspetos, o diretor entende que o presidente do conselho diretivo, do conselho executivo e diretor desempenham as mesmas funções, sendo a pessoa a quem a tutela pede responsabilidades pelo desempenho de uma escola, de uma organização. No entanto, entende existir uma maior responsabilização da parte do diretor em relação às últimas duas figuras de gestão da escola, uma vez que os conselhos constituíam órgãos colegiais e o papel de Diretor é unipessoal, para além da questão do tipo de eleição, e neste sentido, em termos teóricos, “compete mais ao diretor a gestão segundo os seus critérios.” Considera, todavia, o papel do diretor diminuído, não podendo, por exemplo escolher os docentes com quem trabalha na escola ou ainda pela intervenção praticamente “nula” na avaliação dos mesmos.

Entende, também, que o processo de transição de presidente do conselho executivo para o de diretor foi fácil, uma vez que, talvez pela conceção que fazia e sempre fez das funções de presidente do conselho diretivo ou executivo, praticamente já agia como se fosse diretor. A este respeito, salienta-se o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), que vem “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada

favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos.” Desta forma, depreende-se que, pela concepção que fazia da lei, anteriormente em vigor, sobre as funções de presidente do conselho diretivo ou executivo, “praticamente já agia como se fosse Diretor.” Advoga que “compete mais ao Diretor a gestão segundo os seus critérios”, indo ao encontro do normativo acima referido, pelo que, a esse responsável “poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objectivo concretiza -se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica.” Porém, das palavras do entrevistado, depreende-se que o ato da gestão apresenta limitações temporais (falta de horas concedidas para a gestão do agrupamento de escolas) e ao nível das funções atribuídas pela tutela, diminuindo o âmbito de ação. No entanto, estamos perante uma situação ambígua e solitária, uma vez que o diretor passa a ser um ator “mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação mais solitária e subordinada perante o poder político e a administração (Lima, 2011: 60)”.

- Quais são as qualidades essenciais de um líder, em contexto escolar? – o entrevistado considera que o diretor é um líder e que a sua liderança é confirmada pelos outros membros da comunidade, mais pela modificação da estrutura do Agrupamento do que pela mudança do estatuto do diretor. Para si, antes de mais, a maior qualidade que um líder escolar deve ter é o trabalho produzido, para além de possuir uma concepção global do que é o ensino; deve ser um misto de academismo e de qualidades humanas. Considera que o líder escolar deve saber o que é dar aulas, o que custa dar aulas, valorizando o bom professor; inserindo-se na visão de Zaleznik (1977; citado por Rego e Pina, 2007: 181), referindo que os líderes projetam as suas ideias e motivam as pessoas, são empáticos, detetam sinais emocionais, nutrem as relações e desenvolvem sentimentos de identidade e de diferenciação.

Considera que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão (Projeto educativo 2013-2017: 3), mas também refletem o legislado. Fala da sua visão para o agrupamento de escolas, referindo que esta é inspiradora, tentando,

no momento atual, dar uma fisionomia ao mesmo através da união de instrumentos e documentos estruturantes dos agrupamentos agregados; refletindo o pensamento de Kets de Vries (2001; citado por Rego e Pina, 2007: 176), ao referir que os líderes pensam no longo-prazo, na mudança, têm uma visão, tratam do "porquê", sabem como empoderar os subordinados, simplificam, confiam na intuição.

- “Qual é o estilo de liderança predominante na atuação do Diretor?” – o entrevistado define o seu estilo de liderança baseado no exemplo, uma vez que para este, quem tem autoridade é aquela a quem ela é reconhecida. Considera que a sua liderança caracteriza-se pelo aporte de alguma novidade, antecipando, como propostas, ideias e procedimentos que vieram a ser impostos como obrigações, persistência, coerência e alguma inovação. Pensa que um líder terá de saber manter o essencial da sua missão, da sua visão, daquilo por / para onde quer ir, mas “ter a sagesa de procurar adaptar a sua ação ao contexto em que está”, dando como exemplo a construção do “estacionário” do agrupamento. Acha que um líder tem de saber conviver com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer fazer e quer transformar. Acha que um líder tem de ter um modo de proceder muito calibrado por valores de natureza ética.

Os propósitos do entrevistado fazem-nos acreditar de que estamos perante um caso de boa liderança; boa liderança, antes de mais preconizada na legislação em vigor, mas também reforçada porque “ao desenvolvimento da Escola está subjacente uma liderança forte e aglutinadora de vontades para o cumprimento da sua missão e uma gestão criteriosa de recursos” (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 8). Uma boa prática de direção e de gestão dos recursos humanos são assim a chave para alcançar o reconhecimento da organização. Para Cuban, a liderança é “a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivações e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos definidos ou novos desafios (1988; citado por Silva, 2010: 77)”; reforçado ainda pela “existência de uma liderança forte e presente, mobilizadora da comunidade educativa para o cumprimento da missão da Escola; A gestão proactiva dos recursos e a eficácia dos circuitos de informação e comunicação, com repercussões na qualidade dos serviços (Avaliação Externa das Escolas; Relatório D. Inês de Castro – Alcobaça; 2011: 8-9)”.

Neste sentido, o diretor parece ter aptidão para estabelecer metas a atingir, adotando um comportamento que mobilize a organização escolar com a finalidade desta atingir objetivos comuns, sendo as metas assumidas como as mais apropriadas pelos colaboradores.

Na literatura (Rego e Pina, 2007: 194), fala-se ainda da capacidade do líder para mobilizar e influenciar os outros, em prol da organização (escolar, neste caso particular); que o líder usa as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização; desenvolve um maior pendor criativo, gera uma visão menos convencional, mais apelativa e mais desafiante do status quo. Ao avaliar o modo como os colaboradores se sentem, antecipando o modo como poderão reagir perante determinadas situações, o líder torna-os mais recetivos e apoiantes da visão que se quer coletiva (Rego e Pina, 2007: 194), reforçado pelo facto do entrevistado afirmar: “tento fazer com que as minhas emoções sejam permeadas pela razão, de modo que a resultante não seja um sentimentalismo puro nem uma racionalidade dura, mas que seja na confluência destas duas coisas. Mais uma vez, convoco o tal leitmotive já aqui evocado: “Ser firme sem perder a ternura”. É nessa confluência entre emoção e razão, mediados por aqueles valores que já enunciei, que as minhas tomadas de decisão procuram acontecer”.

No que diz respeito ao estilo de liderança, podemos assim apontar algumas semelhanças com o da inteligência emocional, tendo em conta que este estilo apresenta as seguintes competências essenciais: a empatia; a capacidade de avaliar as emoções próprias e dos outros; o uso das emoções para melhorar os processos cognitivos e a tomada de decisão; o conhecimento acerca das causas e das consequências das emoções; a capacidade para gerir as emoções próprias e de outros. Estes quatro aspetos estão relacionados, tendo em conta que a tomada de consciência das emoções é necessária para o indivíduo poder geri-las ou ainda a empatia que representa um elemento facilitador da gestão das emoções dos outros. Líderes “emocionalmente inteligentes” são, por conseguinte, líderes eletrizantes, ressonantes (Rego e Pina, 2007: 191).

Pelo reconhecimento dos contributos dos docentes, segundo o entrevistado, bem como outras ações anteriormente descritas, o Diretor parece atuar em linha com a inteligência emocional, partindo dos estudos de Goleman (2000; citado por Rego e Pina, 2007: 195), em consonância com o estilo Afiliativo, em que se afirma que “as pessoas vêm

primeiro”, que este estilo gira em torno das pessoas, pois estimula os valores individuais. O líder afiliativo pretende manter os colaboradores felizes e proporcionar harmonia entre eles. Além de ter um efeito acentuadamente positivo na comunicação, ele passa a controlar os funcionários através da construção de fortes laços emocionais e, então, colhe os benefícios dessa lealdade. O estilo conduz para cima a flexibilidade, as pessoas confiam umas nas outras, permitindo a inovação. O líder dá liberdade para fazerem o seu trabalho da maneira que elas considerem ser mais eficaz e este é perito em construir um sentido de pertença e relações naturais nos colaboradores.

No entanto, não devemos esquecer que, partindo por exemplo dos estudos de Goleman (2000; citado por Rego e Pina, 2007: 195) ou Likert (citado por Teixeira, 1998: 143), categorizam-se diferentes estilos que podem existir em diferentes fases da organização, mas o líder ideal é aquele que adota diferentes estilos, executando cada um consoante as situações que se lhe deparam para obter melhores resultados. Os líderes que exibem quatro ou mais estilos – especialmente o autoritário, o democrático, o afiliativo e o treinador – têm uma melhor performance e o clima de trabalho torna-se mais favorável (Likert; citado por Teixeira, 1998: 143).

Desta forma, no decorrer desta investigação deparamo-nos com dados e documentos, que da sua análise sugerem uma determinada linha de reflexão. A eficácia organizacional parece advir da ação adequada do gestor ou do líder, dependendo do momento e do que se pretende alcançar (Kotter, 1996; citado por Rego e Pina, 2007: 179), no entanto, uma agregação de agrupamentos de escolas torna este processo muito complexo e difícil de gerir, tendo em conta que cada agrupamento (enquanto unidade de um todo) necessita de um acompanhamento permanente, que o diretor (na qualidade de gestor ou líder de um todo) não consegue dar (no entender do entrevistado).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (bem como a sua republicação no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) aponta para uma nova dimensão da organização escolar, com terminologia de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ou ainda de “mega agrupamento”, “Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente”. Esta nova organização escolar passou rapidamente a constituir uma realidade verificada a nível nacional, essencialmente por proposta da

administração educativa central, com claras preocupações economicistas (segundo o entrevistado). Por outro lado, nos últimos anos, temos assistido à valorização permanente do ensino privado face ao ensino público, através da publicitação e divulgação dos rankings nacionais que invariavelmente colocam colégios privados nos lugares cimeiros; para além de surgirem umas tentativas pilotos em torno da municipalização do ensino (como acontece, este ano letivo, no município de Óbidos). A publicitação dos resultados da avaliação externa; a prestação de contas pelo topo da hierarquia da administração; a responsabilização pelos resultados escolares; os “ranking” das escolas refletindo os resultados dos exames nacionais; aparecem como novas formas de controlo, em nome da eficiência e da qualidade do serviço prestado. Todavia, ao longo da entrevista, nada é referido quanto à questão da accountability (prestação de contas e responsabilização no exercício das suas funções) que, decorrente da legislação, surge como elemento fulcral na atuação do diretor. “A problemática da accountability, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social (Afonso, 2010: 27)”.

Da inferência destes dados, deixamos aqui uma pergunta (que poderá ter resposta num futuro próximo, ou talvez não): esta agregação de escolas, constituída no concelho de Alcobaça, indicará uma tentativa futura de municipalização, neste setor de atividade, no concelho?

Quanto a dificuldades sentidas, ao longo de todo o processo de investigação, reafirmamos a existência da condicionante do tempo, uma vez que consideramos o período de investigação escasso, impossibilitando aprofundar alguns assuntos e limitando o número de fontes e documentos de vária ordem consultados. Centrar esta investigação num estudo de caso possibilita a recolha de informação detalhada sobre um fenómeno novo, porém, este método tem limites: “os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações; para além disso, os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis (Fortin, 2009: 166)”.

Com este trabalho desenvolveram-se novas competências na área das ciências sociais e humana e aplicaram-se novos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, na

Escola Superior de Educação de Leiria, no decorrer do Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares. O processo de investigação desenvolvido permitiu a aquisição de novos saberes, no âmbito do tema fascinante que é o da liderança organizacional em ambiente escolar, confirmando através desta experiência que “a investigação permite criar novos conhecimentos pelo desenvolvimento da teoria ou pela verificação da teoria. Segundo o género de investigação em que o investigador se deseja envolver, assim ele adoptará a definição que melhor corresponda às suas preocupações e planificará um método apropriado para a obtenção das respostas às suas questões (Fortin, 2009: 18)”. É igualmente nossa convicção que um ou mais temas abordados ao longo do processo de investigação e desta dissertação de mestrado poderão constituir ponto de partida para a abordagem desta temática sob outras perspetivas ou ainda constituir-se como embrião de um futuro doutoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 26.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*; Porto: Asa.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*; 4.^a Edição; Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*; Porto: Porto Editora.

Cardoso, Luís (1997). *Gestão estratégica das organizações – ao encontro do 3º Milénio*; 2ª Edição; Lisboa: Editorial Verbo.

Cherniss, C.; Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*; USA: Jossey-Bass.

Costa, Jorge Adelino (2003). *Imagens organizacionais da escola*; Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (2000). “Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*; Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, pp. 15-33.

Cunha, Miguel; Rego, Arménio; Cunha, Rita C & Cabral-Cardoso, Carlos (2007). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*; 6ª ed. Lisboa: RH Editora.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco. (Org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*; Porto: Porto Editora, pp.105-126.

Fernandes, A. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fortin, Marie-Fabienne (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*; 5ª Edição; Loures: Lusociência.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*; Porto Alegre: Bookman.

Goleman, Daniel (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*; Lisboa: Gradiva.

Goleman, Daniel (2000). *Trabalhar com Inteligência emocional*; Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais Lda.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*; Estoril: Principia.

Lima, L. (2011). *O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada*. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Neves, J. (2001). *O processo de liderança*; In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano. *Manual de Psicologia das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Pérsico, Lucrecia (2011). *Guia da Inteligência Emocional*; Lisboa: Bertrand Editora.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª Edição; Lisboa: Gradiva.

Rego, A.; Pina, M. (2007). *A essência da liderança – Mudança x Resultados x Integridade*; Lisboa: Editora RH.

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: teoria e prática*; Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rosa, M., Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*; Belo Horizonte: Autêntica.

Rowe, W. (2001). *Creating wealth in organizations: the role of strategic leadership*. *Academy of Management Executive*; v. 15, n. 1, pp. 81-94.

Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In L. Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais: trajectos*. (pp. 84-116); Lisboa: Gradiva.

Sanches, M; Veiga, F; Sousa, F; Pintassilgo, J (2007). *Cidadania e Liderança Escolar*; Porto: Porto Editora

Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5ª Edição; São Paulo: McGraw-Hill Editores S. A.

Sergiovanni. T.J. (2004). *O mundo da liderança*; Porto: Edições Asa.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, J. M. (2011). *Comunicação apresentada na conferência Escolas, Pais, Professores E Administradores Escolares*; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Leiria; 17 de maio de 2011.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*; Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*; Alfragide (Amadora): McGRAW-HILL.

Ventura, A., Costa, J. e Castanheira, P. (2006). *Gestão das escolas em Portugal*; REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*; 2006. Vol. 4, n.º 4.

Vicente, L.A.N. (2004). *Guia do Gestor escolar*; Porto: Edições Asa.

Yukl, G. (1999). *An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership*; European Journal of Work and Organizational Psychology; USA: *State University of New York at Albany*.

Documentos consultados:

Projeto Educativo, do Agrupamento de Escolas de Cister – 2013/ 2017.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Cister, aprovado em 8 de abril de 2013.

Relatório de Avaliação Externa das Escolas; Escola Secundária D. Inês de Castro – Alcobaça; 16 e 17 de novembro de 2011; Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio;

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho;

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

ANEXOS

(Anexo I)

Instituto Politécnica de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Assunto: Pedido de autorização para divulgação da sua identidade

Exmº Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça

O meu nome é João Manuel Gonçalves Nunes, sou aluno de mestrado em Ciências da Educação - Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. No intuito de dar seguimento ao meu projeto de investigação, sobre liderança e gestão escolar, que decorre sob a orientação do Professor Dr. José Brites Ferreira, venho por este meio solicitar a sua autorização para revelar a sua identidade.

Atenciosamente, o mestrando

João Manuel G. Nunes

Alcobaça, 6 de fevereiro de 2015

Autorizo a divulgação da minha identidade

O Diretor do Agrupamento de Cister – Alcobaça

(Anexo II)

Construção do guião da entrevista

Assunto	Categoria	Objetivo	Questões
1. Identidade do Diretor do Agrupamento	Identificação do Diretor	.Recolher dados acerca do Diretor do Agrupamento, o seu percurso académico e profissional	1.1.1 e 1.2.1
	Experiência profissional e formação na área da liderança e/ou administração e gestão escolares	.Recolher dados acerca da sua experiência profissional e o tipo de formação que possui neste âmbito/ área	1.2.2 a 1.2.4
	O Diretor: gestor ou líder?	.Recolher dados acerca das perceções do entrevistado referentes às características que fazem do Diretor um líder/ gestor .Recolher dados acerca das motivações do Diretor para o exercício do cargo que ocupa	1.3.1 e 1.3.2
		.Recolher dados acerca da celebração de protocolos (in legislação em vigor) e qual a perceção do Diretor acerca destas relações (gestão ou liderança?)	1.3.3 e 1.3.4
	Estilos de liderança	.Recolher dados acerca do estilo de liderança predominante na atuação do Diretor	1.4.1 a 1.4.3

		.Recolher dados acerca do processo de liderança que desenvolve	
2. Diferenças ressentidas as funções exercidas pelo Presidente do Conselho Executivo e pelo Diretor de escola	.Perceções acerca dos cargos que ocupou e ocupa (Presidente de Conselho Executivo/ Diretor)	.Recolher dados acerca da sua perceção dos cargos mencionados: antagónicos ou semelhantes?	2.1.1
		.Recolher dados acerca da sua perceção a respeito da relevância da liderança	2.1.2
		.Recolher dados acerca da experiência vivida na transição do cargo de Presidente de Conselho Executivo para o de Diretor; e da transição de agrupamento para o de “mega agrupamento”	2.1.3 e 2.1.4
3. Qualidade da liderança	Funções e características de um líder escolar	.Recolher dados acerca da importância do papel do líder na organização escolar .Recolher dados acerca das funções desempenhadas pelo líder na organização escolar .Recolher dados acerca das qualidades essenciais de um líder (no entender do entrevistado) .Recolher dados acerca da visão do Diretor	3.1 a 3.3
4. Estratégias de gestão	Envolvimento	.Recolher dados acerca da importância que o entrevistado atribui à interpretação das suas	4.1.1

		emoções e das dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para interpretar o meio envolvente e tomar decisões mais racionais. .Recolher dados acerca da sua perceção quanto ao envolvimento dos docentes na escola. .Recolher dados acerca das iniciativas que contribuem para o envolvimento dos docentes na escola.	4.1.2 a 4.1.5
	Liderança através do exemplo	.Recolher dados acerca da perceção do entrevistado quanto à liderança através do exemplo como estratégia motivacional.	4.2.1
	Autonomia	.Recolher dados acerca da autonomia das escolas e implicações na sua atuação (enquanto gestor ou líder).	4.3.1
5. Reflexão final	Preocupações	.Recolher dados acerca das preocupações sentidas pelo entrevistado relativamente ao assunto em estudo.	5.1

(Anexo III)

Anexo III – Guião da Entrevista

Guião da entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister - Alcobaça

Introdução e objetivos da entrevista

A realização deste projeto de investigação tem por objetivo servir de suporte a uma tese de mestrado e a sua pergunta inicial incide sobre a função do Diretor que será entendida de liderança ou gestão e qual o seu impacto na condução da instituição.

Este projeto de investigação decorre sob a orientação do Professor Dr. José Brites Ferreira, no âmbito do mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, da Escola Superior e Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria.

Selecionei-o para esta entrevista, por ser um líder escolar de topo, ter sido Presidente do Conselho Diretivo e Executivo de um Agrupamento e desempenhar neste momento o cargo de Diretor deste “mega agrupamento” de escolas de Cister; bem como pelo facto de ser uma pessoa experiente na área e é reconhecido como uma pessoa recetiva em colaborar em projetos de investigação e pela forma positiva como lidera os docentes.

É neste contexto que solicito, a sua indispensável colaboração, no sentido de me responder a um conjunto de questões fundamentais para melhor fundamentar este estudo.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e a sua identidade apenas será revelada, caso aceite.

1. Identidade do Diretor do Agrupamento de Cister

1.1 Identificação do Diretor

1.1.1 Identificação do Diretor

1.2 Experiência profissional e formação na área da administração e gestão escolar e/ou da liderança

- 1.2.1 Qual é a sua formação acadêmica e situação profissional?
- 1.2.2 Para além de Diretor do Agrupamento e Presidente do Conselho Pedagógico, desempenha ou já desempenhou outros cargos de gestão? Quais?
- 1.2.3 Há quanto tempo desempenha cargos de gestão?
- 1.2.4 Possui formação específica na área da administração e gestão escolar e/ou da liderança? Quais?

1.3 Gestão e/ ou liderança

- 1.3.1 No desenvolvimento das suas funções como Diretor de agrupamento de escolas, considera-se um líder escolar? Em que medida?
- 1.3.2 Sabendo que atualmente o cargo de Diretor assume importância e responsabilidades crescentes nas escolas, o que o motiva a assumir este cargo?
- 1.3.3 Estabelece protocolos e celebra acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades? Se sim, quais? Considera isso essencial para a instituição?
- 1.3.4 Considera a celebração de contratos de autonomia mais uma questão de liderança ou de gestão? Em que medida?

1.4 Estilos de liderança

- 1.4.1 Como descreve o seu estilo de liderança?
- 1.4.2 Lidera sempre da mesma forma ou varia em função das situações? Gostaria que exemplificasse.
- 1.4.3 Como sabe, existem vários estilos de liderança, nomeadamente o coercitivo; o autoritário; o afiliativo; o democrático; o assertivo e o tutorial (segundo Goleman). Considera algum destes estilos de liderança mais eficaz para cumprir as suas funções dentro do agrupamento? Por que razão?

2. Cargo de Presidente do Conselho Executivo em oposição ao de Diretor?

- 2.1.1 Considera os cargos de Presidente do Conselho Executivo e de Diretor antagónicos ou semelhantes nas suas funções? Exemplifique.
- 2.1.2 Em sua opinião em que situação considera mais relevante a liderança para o desenvolvimento dos cargos que ocupa ou já ocupou: Presidente do Conselho Executivo ou Diretor de escola? Porquê?
- 2.1.3 Considera que a transição do cargo de Presidente do Conselho Executivo para o de Diretor foi fácil? Em que medida?
- 2.1.4 A gestão de um “Mega agrupamento” (por agregação de agrupamentos) é semelhante ou distinta da gestão de um Agrupamento de escolas? Em que medida?

3. Qualidade da liderança

3.1 Tendo em conta que a função de Diretor acarreta cada vez mais responsabilidades, tornando-se uma figura incontornável no bom ou mau funcionamento da organização escolar, considera que o Diretor é um líder e é percecionado enquanto tal? Porquê?

3.2 Saliente as características que considera essenciais para fortalecer a liderança e desta forma potenciar (ou não) o sucesso do agrupamento enquanto organização escolar.

3.3 Considera que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão para o mesmo, ou refletem apenas o legislado para o efeito? Em que medida?

4. Estratégias desenvolvidas na gestão escolar

4.1 Envolvimento e participação na tomada de decisões

4.1.1 Considera saber lidar com as suas emoções e as dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para tomar decisões mais racionais?

4.1.2 Considera a motivação dos diferentes agentes deste agrupamento, como elemento fundamental para atingir as metas propostas e a visão para este agrupamento? Por que razão? Quais as formas de o atingir?

4.1.3 Na tomada de decisões, envolve os seus adjuntos e/ ou colaboradores em geral e pondera as opiniões dos mesmos? Quais são os colaboradores que costumam intervir no processo de tomada de decisões? Em que situações? Por que motivo(s)?

4.1.4 De que forma estrutura e gere as metas a alcançar?

4.1.5 Para si, em que medida a delegação de tarefas se torna relevante para o sucesso da instituição? Em que contextos possui autonomia para essa delegação de tarefas?

4.2 Liderança através do exemplo

4.2.1 Usa o seu exemplo como forma de influenciar os seus colaboradores? O que pretende transmitir? Pode referir algumas situações concretas?

4.3 Autonomia

4.3.1 Considera a autonomia das escolas, uma realidade ou uma utopia? Considera a sua atuação facilitada, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário? Por que razão/ razões?

5. Reflexão final

5.1 Quais são, neste momento, as suas preocupações relativamente ao assunto tratado ao longo desta entrevista?

Agradeço imenso a sua colaboração, disponibilidade e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos,

João Manuel Nunes

(Anexo IV)

Anexo IV – Transcrição da Entrevista

Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Cister – Alcobaça; Gaspar Vaz

Alcobaça, seis de fevereiro de dois mil e quinze

João Manuel Nunes (J.M.N.) – Relativamente à entrevista que amavelmente aceitou autorizar tem por objetivo servir de suporte a uma tese de mestrado e a sua pergunta inicial incide sobre a função do Diretor que será entendida de liderança ou gestão e qual o seu impacto na condução da instituição. Este projeto de investigação decorre sob a orientação do Professor Dr. José Brites Ferreira, no âmbito do mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, da Escola Superior e Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria. Selecionei-o para esta entrevista, por ser um líder escolar de topo, ter sido Presidente do Conselho Diretivo e Executivo de um Agrupamento e desempenhar neste momento o cargo de Diretor deste “mega agrupamento” de escolas de Cister; bem como pelo facto de ser uma pessoa experiente na área e é reconhecido como uma pessoa recetiva em colaborar em projetos de investigação e pela forma positiva como lidera os docentes. É neste contexto que solicito, a sua indispensável colaboração, no sentido de me responder a um conjunto de questões fundamentais para melhor fundamentar este estudo. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e a sua identidade apenas será revelada, caso aceite. Nesta primeira parte, gostaria de o questionar sobre algumas questões acerca da sua identidade.

Antes de mais como é que se chama?

Gaspar Vaz (G.V) – Chamo-me Gaspar Vaz.

(J.M.N.) – Qual é a sua formação académica e situação profissional?

(G.V) – Sou professor do quadro há muitos anos, também não admira, já tenho muitos. A minha formação de base é em Filosofia, primeiro com o Bacharelato, depois com a licenciatura, pela Universidade Católica, completado com mestrado em Filosofia Contemporânea, pela Universidade de Coimbra e com curso de Gestão Escolar, pela Universidade Lusíada. Fiz, portanto, uma caminhada formativa diversificada, orientada de Norte para Sul.

(J.M.N.) – No que diz respeito à sua experiência profissional, passo a colocar-lhe as seguintes perguntas:

Para além de Diretor do Agrupamento e Presidente do Conselho Pedagógico, desempenha ou já desempenhou outros cargos de gestão? Quais?

(G.V) – Na escola, penso que terei passado praticamente por todos: desde Delegado de Filosofia, Representante de muitas disciplinas, entre as quais, quem diria, Estudos Sociais, Português; entretanto já fui Representante de muitas disciplinas, desde Estudos Sociais, ao nível de segundo ciclo; Português ao nível do terceiro ciclo e do secundário; Psicologia, Sociologia... e, naturalmente, Filosofia, que foi o meu campo de atividade durante muitos anos. Para além destes cargos, fui Diretor de Turma, muitas vezes, durante o meu percurso.

(J.M.N.) – Há quanto tempo desempenha cargos de gestão?

(G.V) – Dezoito anos. É muito tempo!

(J.M.N.) – Possui formação específica na área da administração e gestão escolar e/ou da liderança? Quais?

(G.V) – Sim, frequentei, com aprovação, um curso de Administração e Gestão Escolar. Era para ser um Mestrado, mas ficou pelo nível de pós-graduação. Terminei esse curso em 2004, na Universidade Lusíada, em Lisboa.

(J.M.N.) – No que diz respeito ao seu entendimento acerca da gestão e da liderança, e no desenvolvimento das suas funções como Diretor de agrupamento de escolas, considera-se um líder escolar? Em que medida?

(G.V) – É uma pergunta cuja resposta incorpora um pouco de autoconvencimento, mas quero ter a ilusão suficiente para dizer: sim. Sou um líder escolar, na medida em que não faço a gestão corrente da escola, mas procuro orientá-la para determinados valores, determinados objetivos, transformando-a. E, nesse aspeto, serei eventualmente um líder escolar, na medida em que procuro caminhos novos para partilhar com todos, mas, sobretudo, com quem possa sentir-se motivado ou entusiasmado com essas ideias. E, felizmente, têm sido muitos.

(J.M.N.) – Sabendo que atualmente o cargo de diretor assume importância e responsabilidades crescentes nas escolas, o que o motiva a assumir este cargo?

(G.V) – Sempre gostei de pensar em caminhos alternativos. Contudo, dado que um pensamento sem consequências práticas é estéril, sempre me interessou intervir na realidade, fazer coisas. Antes de ser professor - ou pelo meio de ser professor - fui gestor de uma empresa de distribuição

de produtos alimentares, por exemplo; também já tive uma aventura no campo da indústria têxtil, abrindo uma pequena confecção de artigos para o lar. E sempre gostei desse “fazer-coisas”. Aquilo que me mantém à frente da gestão da escola e do agrupamento é essa sensação que eu tenho - ou, pelo menos, a ilusão - de ainda ser capaz de pensar e fazer coisas novas. No momento em que eu me sentir, única e exclusivamente, a gerir o que existe (embora não se possa descurar essa função), nessa altura, não estarei interessado em continuar. Agora, acho que ainda há alguma coisa projetual, alguma coisa de transformação e de melhoria das condições de prestação de serviço do agrupamento, que acho que devem, e podem, ser melhoradas; e tenho ideias para isso. E enquanto as tiver e confiarem nas minhas capacidades, estou por cá.

(J.M.N.) – Estabelece protocolos e celebra acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades? Se sim, quais? Considera isso essencial para a instituição?

(G.V) – Obviamente. Antigamente, as escolas viviam retiradas de tudo, não é? Por norma, os mosteiros (que são quase o nome próprio que a saber teve, em determinadas épocas históricas) apareciam em lugares ermos, sublinhando exatamente isso: que o saber era distante dos afazeres quotidianos e que, por isso mesmo, era deixado para dizer exatamente isso. Está ali a sede da sabedoria, olha-se de longe, não se entra, são autossuficientes. Hoje, a nossa posição tem de ser muito mais humilde. Portanto, temos de estabelecer uma rede de parcerias, de sinergias, com várias competências, desde o poder local às autarquias, às câmaras municipais, às escolas - sobretudo se forem de nível superior ou complementar à nossa. Por isso, protocolámos com o Instituto Politécnico de Leiria, com o Instituto Superior Técnico, com universidades várias, sobretudo de Coimbra e de Lisboa. E protocolámos, não porque sim, mas porque estamos umbilicalmente relacionados com essas instituições.

Estamos também a aprofundar a articulação com empresas da região, sobretudo na área dos cursos profissionais. Na verdade, para que estes cursos sejam, efetivamente, “profissionais”, eles terão de ter uma identificação de muito grande proximidade com as profissões – isto é, com as empresas / associações e centros de formação profissional. As escolas, neste domínio, poderão dar apenas quilo que podem dar. Isto parece uma verdade de La Palisse, mas tem consequências. Em primeiro lugar, as opções devem responder ao mercado de trabalho da sociedade, e não da escola. Em segundo lugar, as escolas não devem abrir mão daquilo que é a sua competência “irrevogável”: uma educação democrática, assente em valores de subsidiariedade, da defesa de um estado social, verdadeira matriz de um espaço que se quer distintivo sob a designação de “europeu”. Neste momento, sem revelar com quem, estamos exatamente em fase de negociar o estabelecimento de três ou quatro parcerias, no sentido de viabilizar uma oferta profissional identitária para o próximo ano. Nada, porém, está consolidado, e, para ser rigoroso, neste momento, o cenário acima desenhado é muito um *Wishful thinking*

(J.M.N.) – Considera a celebração de contratos de autonomia mais uma questão de liderança ou de gestão? Em que medida?

(G.V) – Não sei. E este “não saber” resulta, em boa parte, do facto de ter um agrupamento de uma dimensão e complexidade inusitadas cuja construção e consolidação assume uma prioridade indiscutível, em relação a qualquer outro desígnio. Em relação aos contratos de autonomia, acredito que possam vir a trazer alguma mais-valia para as escolas, para as organizações. Contudo, neste momento, não vejo que as escolas que já celebraram contratos de autonomia sejam muito mais “autónomas” nas suas decisões. Pelo contrário, a última grande confusão que houve na educação, com a colocação de professores este ano, teve sobretudo a ver com as escolas com autonomia... Isto parece, pois, confirmar o ditado: “não é por muito madrugar que amanhece mais cedo”. Por tudo o que disse acima, resulta que é mesmo preciso ver confirmadas as virtualidades dos contratos de autonomia. Acredito que há-de valer a pena. Mas cada coisa tem o seu tempo.

(J.M.N.) – No que diz respeito aos estilos de liderança, Como descreve o seu?

(G.V) – Suave. É um estilo que pretende que seja discreto, baseado no exemplo, e não propriamente em grandes parangonas que ficam bem nos livros de pensamentos, nos citadores da internet, etcetera, mas que, quase sempre, são muito pouco eficazes na prática. Acho, pois, que a liderança se faz com ideias e com o exemplo. Se pretendermos que o trabalho seja um valor a promover nas escolas, teremos de ser os mais trabalhadores de todos, para que não sejamos como o Frei Tomás que prega uma coisa e faz outra. Portanto, a minha liderança é um bocado isso, se existe, e creio que existe, ela caracteriza-se pelo aporte de alguma novidade, antecipando, como propostas, ideias e procedimentos que, um pouco mais tarde, vieram a ser impostos como obrigações e, algumas delas, verdadeiros “mainstreams” que julgaríamos sempre ter existido. É por aí que procuro ir, com a seriedade das propostas, pela exemplaridade e por alguma inovação.

(J.M.N.) – Lidera sempre da mesma forma ou varia em função das situações? Gostaria que exemplificasse.

(G.V) – Penso que um líder terá de saber manter o essencial da sua missão, da sua visão, daquilo por / para onde quer ir, mas ter a sagesa de procurar adaptar a sua ação ao contexto em que está. Posso-lhe dar um exemplo: na construção do estacionário do agrupamento, recebemos uma diversidade enorme de minutas que escondem procedimentos diversos, desenvolvidos ao longo de muitos anos de culturas institucionais diversas. Devo recordar que, há bem poucos anos, existia o “Universo Frei Estêvão”, o “Universo D. Pedro I”, o “Universo de Pataias”, O “Universo D. Inês” e, recuando um pouco mais, todos os pequenos universos das aldeias com as suas escolas de 1º ciclo... E aquilo que neste momento se pretende é fazer a maior recolha possível disso, de modo a que, com calma, com determinação, consigamos apontar para práticas mais ou menos comuns, a um ritmo que seja adequado. Não podemos fazer de conta que trabalhar com o primeiro ciclo é o mesmo que trabalhar com o secundário, por exemplo. Não é melhor, não é pior, nem é mais fácil, nem mais difícil, mas são coisas diferentes. E acho que um líder tem de saber conviver com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer

fazer e quer transformar. E aquilo que se quer fazer é que os alunos tenham, nas escolas públicas - que é aquilo de que estamos a falar - a melhor qualidade possível, ao preço mais sustentável possível também, porque os recursos são escassos. Na verdade, a sustentabilidade, antes de ser uma questão política, económica ou ética, é um conceito da própria natureza.

(J.M.N.) – Como sabe, existem vários estilos de liderança, nomeadamente o coercitivo; o autoritário; o afiliativo; o democrático; o assertivo e o tutorial (segundo Goleman). Considera algum destes estilos de liderança mais eficaz para cumprir as suas funções dentro do agrupamento? Por que razão?

(G.V) – As coisas em estado puro só existem nos livros. As categorias, desde Aristóteles até hoje, só existem, assim “purinhas”, em teoria. Creio que o líder será uma amálgama disso tudo, sendo que um manifesta mais uma característica de que outra. É claro que um “líder autoritário” é uma contradição nos seus próprios termos, dado que o autoritarismo é, na minha conceção, uma degenerescência da autoridade, porque a entendo, sobretudo, como exemplar. A autoridade é aquela que nos é reconhecida, não é aquela que procuramos exigir aos outros. Quem tem autoridade é aquele a quem ela é reconhecida; e penso que isso só se consegue através do exemplo, da persistência e da coerência. Um líder tem de ter um modo de proceder muito calibrado por valores de natureza ética: aquilo que é para um tem de ser para todos. Isto exige elasticidade e plasticidade mental para saber que “fazer igual”, numa situação, pode implicar, provavelmente, uma forma de proceder diversa, mas não contrária, noutra situação. Dentro deste “imperativo categórico”, porém, tem de se exigir ao líder que decida. Um líder que não decide é uma contradição nos seus próprios termos. Sem defender o maquiavelismo do *Príncipe*, há que ter em atenção toda a doutrina que, sobre lideranças “puras” e “impuras”, se produziu. E, deste contexto histórico, retiro uma característica: o líder não deve ser afiliativo, no sentido de querer ser amado por todos – embora possa ter esse desiderato no seu espírito; mas sempre como “benefício colateral”. As decisões devem ser “iluminadas”, no sentido de evitar o “é assim porque sim”, é uma “justificação” que não é própria de quem quer fazer alguma coisa sustentadamente. Passando um pouco ao lado dessas categorias todas, eu escolheria uma qualidade, a determinação, iluminando-a com uma frase de um autor revolucionário (e, por isso, fora de moda) que dizia que “temos de ser firmes, sem perder a ternura”. E acho que um líder deve ter estas duas coisas: fazer as coisas, mesmo as mais difíceis, mas sempre na intenção de fazer bem e não de se vingar.

(J.M.N.) – No que diz respeito ao entendimento que se faz do possível antagonismo entre os cargos de Presidente do Conselho Executivo e de Diretor, considera os cargos de Presidente do Conselho Executivo e de Diretor antagónicos ou semelhantes nas suas funções? Exemplifique.

(G.V) – Objetivamente, desempenham as mesmas funções, isto é, o Presidente do Conselho Diretivo, primeiro, do Conselho Executivo, depois, e Diretor é aquela pessoa a quem a tutela pede responsabilidades pelo desempenho de uma escola, de uma organização. Ao nível essencial, estamos a falar do mesmo. A natureza é um bocado diferente, efetivamente. Uma vez

que os dois primeiros órgãos, os Conselhos, como o próprio nome indica, são órgãos colegiais e o papel de Diretor é unipessoal, é de natureza individual, e podemos dizer que, em termos teóricos, compete mais ao Diretor a gestão segundo os seus critérios. Na verdade, enquanto, até ao aparecimento da figura de Diretor, a equipa dirigente era sufragada diretamente pela comunidade educativa, com peso muito grande da classe docente; no caso do Diretor, trata-se de uma eleição, mas mediada: não algo que se faça na “praça pública”; é algo que se faz no seio de um órgão já constituído que é o Conselho Geral. Há algumas diferenças de pormenor, que não são tanto de pormenor quanto isso porque há, de facto, uma maior responsabilização da parte do Diretor em relação às últimas duas figuras de gestão da escola.

(J.M.N.) – Em sua opinião, em que situação considera mais relevante a liderança para o desenvolvimento dos cargos que ocupa ou já ocupou: Presidente do Conselho Executivo ou Diretor de escola? Porquê?

(G.V) – De alguma maneira, já terei dito alguma coisa sobre isso na resposta anterior. Penso, e com toda a franqueza o digo, que a figura de Diretor, em algumas situações, ainda não corresponde nada à representação mental que as pessoas têm acerca do que é um “Diretor”. Pensam que um Diretor tem um poder extraordinário, e não é verdade. Na verdade, quando não se gere o fator que, certamente, é o mais crítico que uma escola tem para se afirmar - que são os recursos humanos - o papel do Diretor é sempre diminuído. Não cabe na cabeça de ninguém, a não ser numa “escola pública portuguesa com certeza”, que uma organização exista sem que o responsável pela sua gestão possa escolher, minimamente que seja, a equipa que com quem ele trabalha. Sinceramente, é um contrassenso. E, enquanto esta questão não for resolvida, penso que a escola pública vai andar a fazer de conta que compete com as escolas privadas. Vai fazer de conta que é eficaz e, na verdade, fazem-se autenticamente milagres dentro da escola pública, com essas condições. Porque temos recursos humanos fantásticos, juntamente com algumas “pedras no sapato” da organização. E este é um papel essencial, até porque a intervenção do Diretor na avaliação de uns e de outros é nula. Se não quiser utilizar nem meias palavras, e não quero, terei de dizer que o Diretor, praticamente, não intervém na avaliação do pessoal docente. E isso faz com que haja muitos critérios dentro da mesma organização que, não passando por ele, acabam por pesar desmesuradamente no desempenho de uma organização pela qual tem de se responsabilizar.

(J.M.N.) – Considera que a transição do cargo de Presidente do Conselho Executivo para o de Diretor foi fácil? Em que medida?

(G.V) – Sim, foi relativamente fácil, uma vez que, talvez pela conceção que eu próprio fazia e sempre fiz das funções de Presidente do Conselho Diretivo ou Executivo, praticamente já agia como se fosse Diretor. Portanto, muitas das atividades que passaram a ser do Diretor sempre se fizeram nos Conselhos Diretivos e Executivos a que pertenci. Para além do nome, praticamente não havia diferença nenhuma.

(J.M.N.) – A gestão de um “Mega agrupamento” é semelhante ou distinta da gestão de um Agrupamento de escolas? Em que medida?

(G.V) – É, *mutatis mutandis*, a mesma coisa: a mesma coisa, só que, multiplicada por quatro. Mas, uma vez que, a mudança de quantidade, quando crítica, pode induzir mudanças qualitativas, posso também dizer que é também completamente diferente. Mas onde é que está verdadeiramente a diferença? A diferença está na desmultiplicação da figura e da função do Diretor nas unidades mais pequenas. Porque, num agrupamento que tenha quatro unidades de grande dimensão, como são as sedes de agrupamento, mais a Escola Secundária, mais um Centro Escolar, mais dezanove escolas do primeiro ciclo, essa dimensão hiperbólica faz com que os braços do Diretor não possam chegar a todo o lado. E faz com que também as unidades orgânicas que fazem parte do agrupamento, como são as escolas grandes como a D. Inês, a Frei Estêvão, a D. Pedro ou Pataias, não tenham em permanência alguém à frente delas ou, se tem, tal facto é precário porque advém da carolice das pessoas. E este é um problema maior que tem de ser resolvido. Poupan-se muito dinheiro, muitas dezenas de milhares de euros, se não centenas de milhares de euros com agrupamentos; mas não se pode também, em nome da tal sustentabilidade, querer poupar tudo. Tem de haver, nomeadamente, equipas mais presentes nas diversas escolas, sobretudo nas grandes, que tornem o acompanhamento dos alunos mais eficaz. Basta dizer que para gerir uma escola como a Frei Estêvão, em termos de dotação horária, a Coordenação da escola tem doze horas para o fazer, a que acresce mais algumas por causa da dimensão do agrupamento; mas isto não é nada. Basta dizer que, durante a vigência do Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins, havia um horário com isenção total de carga letiva, que era o do Diretor, e uma equipa constituída por mais cinco assessores ou adjuntos, que no seu conjunto tinham praticamente o mesmo que o Agrupamento de Cister tem; ora se isto acontecia na Frei Estêvão, na D. Pedro, em Pataias e na D. Inês de Castro e, agora, três destas equipas desaparecem, imagine-se a dificuldade que é gerir e coordenar isto tudo. Mas, analisada ao pormenor, ainda é mais grave porque, ao nível da gestão intermédia, também se passou de quatro Conselhos Pedagógicos para um Conselho Pedagógico; de quatro Conselhos Gerais para um Conselho Geral; de quatro Departamentos de Línguas para um Departamento de Línguas, e assim sucessivamente, ou seja, tudo isto foi dividido por quatro, também no investimento que se faz em gestão e em recursos humanos. Esta é uma dificuldade muito grande e que tem de ser resolvida com urgência. Não se fazem “omeletes sem ovos”. É verdade que as vamos fazendo, mas a “omelete” não é igual; não pode ser. Haverá solução para isso pelo despacho que fixa o número de horas a atribuir para projetos, para a própria gestão. Tem de partir deste facto. Não se pode, sem graves custos - e a tempo de fazer uma homenagem a toda a gente que está nas coordenações das escolas, assim como aos meus adjuntos, o espírito de missão que têm manifestado, porque trabalham imensamente, mais do que aquilo que o seu horário lhe permitia que fizessem - continuar a não investir na carga horária das várias coordenações. E só com esta carolice - numa altura em que os nossos vencimentos são diminuídos e cortados cegamente - muita dedicação e amor à camisola que se conseguiu fazer aquilo que se tem feito.

(J.M.N.) – Quanto à qualidade na liderança e tendo em conta que a função de Diretor acarreta cada vez mais responsabilidades, tornando-se uma figura incontornável no bom ou mau funcionamento da organização escolar, considera que o Diretor é um líder e é percebido enquanto tal? Porquê?

(G.V) – Sinceramente acho que sim. Mas esta forma diferente de ver o Diretor parece-me advir muito mais da modificação da estrutura do Agrupamento do que da mudança do estatuto do Diretor. E, depois, tudo isto faz diferenças subtis, mas que se tornam estruturais. No meu caso, eu era conhecido na “minha escola” por ter sempre a porta aberta e assim quero continuar a proceder. Talvez, no entanto, a dimensão obrigue a algumas alterações. Mais importante do que estes “estilos” é, porém, a natureza da relação entre o Diretor e a sua “clientela”: esta deixou de ser, basicamente, o corpo docente, para passar a ser uma comunidade muito mais abrangente representada no Conselho Geral. Embora nunca tivesse norteadado a minha atuação por esse facto, a verdade, é que havia – ou era natural que houvesse entre o Conselho Diretivo / Executivo e o corpo docente um certo conúbio: se quisesse muito aquele lugar, o Presidente do Conselho Diretivo/Executivo saberia muito bem que setor da escola deveria favorecer, ouvir. A partir do momento em que há esta organização, essa relação de dependência do eleitorado não se faz tão diretamente, é muito mais mediada do que era antigamente. Há de facto, penso eu, uma perceção da natureza um bocadinho diferente do Diretor em relação ao do Presidente do Conselho Executivo, em função até da maior dimensão do agrupamento e em função de fazerem parte da organização pessoas que durante muitos anos não conheciam aquela figura como responsável pela escola. E isso, por um lado, despersonaliza ou, de outra maneira “desfulaniza” um bocado a figura do Diretor. Ele já não é o fulano com quem nós falamos todos os dias, a toda a hora, que é “um dos nossos”. Espero que esse não seja, em toda a dimensão, a imagem do Diretor neste Agrupamento por que não gosto de castas de espécie alguma.

(J.M.N.) – Saliente as características que considera essenciais para fortalecer a liderança e desta forma potenciar (ou não) o sucesso do agrupamento enquanto organização escolar.

(G.V) – Eu diria que a maior qualidade é o trabalho, a segunda melhor qualidade é o trabalho, e a terceira maior qualidade é ainda o trabalho. É claro que uma pessoa que trabalhe muito não garante que a produção de alguma coisa relevante. Para além da capacidade de trabalho, que é essencial, acho mesmo que é a primeira, deve haver também alguma conceção global do que é o ensino, não do que é esta escola, mas do sistema onde estamos inseridos e qual é a posição desta escola face à sociedade - que tem por missão e por obrigação transformar para melhor. É essa uma das funções da escola democrática: tomar conta da educação de uma comunidade, elevar os seus padrões e o seu sucesso. A figura do Diretor, do líder, neste caso, do líder escolar, deve ser um misto de academismo e de qualidades humanas, “carismáticas”: deve ser um académico das ciências da educação. Não quer dizer que tenha de ser necessariamente um professor, mas, se for professor, só ajuda. É fulcral que saiba muito bem o que é dar aulas, *o que é que custa dar aulas*. Isto é fundamental que um dirigente escolar saiba, e que não presuma apenas saber o que é dar aulas durante noventa minutos, face a uma turma que não nos quer ver, que muitas vezes boicota o nosso trabalho e que o professor tem de estar ali, noventa sobre

noventa minutos, a tentar captar o interesse das pessoas; e quando, às vezes, a opinião publicada ou pública diz que o professor trabalha pouco porque trabalha vinte e duas ou vinte e cinco horas por semana, conforme os níveis, não sabe do que está a falar. Tenho a perfeita convicção de que haverá poucas profissões tão exigentes e violentas como a de professor. Portanto, isto também é uma experiência que o líder tem de ter, para valorizar a figura do bom professor, aquele que tudo faz para que os alunos estejam atentos e que tirem proveito das suas aulas; porque, sem isto, se a turma funcionar mal, se as aulas funcionarem mal, tudo o resto pode ser muito bom, mas a organização não presta porque falhou aquilo que é a sua missão essencial, que é educar e ensinar. E isso faz-se dentro da sala de aula. O resto é instrumental em relação a este objetivo fundamental. Os Conselhos Pedagógicos, os projetos, os bares, os refeitórios, etcetera, todas as reuniões que se possam fazer têm como finalidade principal fazer com que a “*res educativa*”, a coisa educativa, funcione bem. E ela funciona bem, se a turma funcionar bem. E a turma só funciona bem se, à frente dela, estiver um professor que seja, também ele, um líder. E nós falamos muito disto porque mais uma vez as coisas não se passam assim. À frente de uma turma, à frente de uma disciplina, tem de estar alguém que seja capaz de tomar conta da situação, de a guiar para os seus objetivos. Se isto não acontecer, nada feito.

(J.M.N.) – Considera que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão para o mesmo, ou refletem apenas o legislado para o efeito? Em que medida?

(G.V) – Tem as duas coisas. Não podemos fazer uma revolução legislativa e fazer projetos educativos, regulamentos internos e planos de atividade, que são basicamente os instrumentos da autonomia, de costas voltadas para a lei. Portanto, no regulamento interno, nomeadamente, aquilo que lá está, basicamente, é o conjunto do estatuto das diversas profissões que fazem parte de uma escola, desde o pessoal não docente, ao pessoal docente, até ao estatuto do aluno. No entanto, há muita coisa que esses próprios instrumentos reguladores, o estatuto do aluno, o estatuto da carreira docente, a lei geral do trabalho, etcetera, deixam para regulamentação e essa é a margem para a nossa liberdade que creio termos exercido no nosso caso: há coisas que, decerto, não existem noutros regulamentos internos. E está lá a marca deste agrupamento. No projeto educativo, penso que há uma margem maior de liberdade e que os valores que orientam os lemas, as visões, as missões não devem ser letra morta, não devem ser coisas que se põem lá porque, obrigatoriamente, devem ter esses pensamentos, mas devem ser inspiradores daquilo que se quer para uma escola, para uma comunidade. Que dizer dos nossos? Em primeiro lugar, há que dizer que são grandemente perfeíveis. Contudo, no atual momento histórico da vida do agrupamento, o em que se juntaram quatro projetos educativos, quatro regulamentos internos, quatro planos de atividades, conseguirmos dar uma fisionomia que vai sendo, não propriamente um modelo da escola A, B ou C, mas o ponto de união desses instrumentos todos, acho que é muito positivo. Temos de modificar muita coisa? Temos. Dir-lhe-ia, se os tivesse aqui à mão, uma série de coisas que estão ultrapassadas e anacrónicas, face à realidade que construímos. Mas deve haver alguma medida, sempre entre a inovação e a continuidade. E acho que as revoluções em ensino, por norma não dão bom resultado. A própria definição “de ir mais além”, esta ideia de, em todos os ramos de atividade, introduzirmos sempre algum valor acrescentado, é um conceito-programa que já utilizámos há muito tempo,

ou tentamos utilizar, para valorizar a nossa atividade. Às vezes, não importam os resultados brutos de uma escola ou de uma turma, mas, sobretudo, ver o que é que entre o input e o output, entre o início e o fim, houve de introdução de algo positivo ou negativo. Uma das coisas que neste momento também estamos a fazer no agrupamento – e, com as suas notórias dificuldades, vai avançando – é a questão dos RCA (Reunião de Coordenação de Ano), a transformação que este ano se está a operar nesse sentido, em que a coordenação e a análise dos resultados se faz ao nível do Departamento, porque tem de ser, mas depois se desdobra em cascata ao nível dos grupos de recrutamento e, dentro dos grupos de recrutamento, ao nível dos grupos de nível, de modo a garantir que aquilo que se está a fazer em Pataias não difira muito daquilo que se está a fazer na D. Pedro, na D. Inês ou na Frei Estêvão Martins. Portanto, este casamento entre a liberdade do professor – que é uma questão dele, de estilo – e a necessidade de articular, garantindo, ou tentando garantir, ao aluno que, esteja ele em que ponto estiver do agrupamento, vai ter acesso à mesma dificuldade, aos mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo de aprendizagem, instrumentos de avaliação mais ou menos calibrados em termos de dificuldade, de extensão, de forma, isto acho que é uma coisa que, não sendo prerrogativa nossa (ainda temos de aperfeiçoar este modelo e completá-lo, porque não está completo), nos deve orgulhar. A questão da avaliação, é uma questão crucial, a avaliação dos alunos, é sempre uma questão em contínuo devir, mas acho que é uma das marcas que deve ser identitária, que se deve colar a nós.

(J.M.N.) – Quanto às estratégias desenvolvidas no âmbito da gestão, considera saber lidar com as suas emoções e as dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para tomar decisões mais racionais?

(G.V) – Tento. Tento que a tomada de decisões nunca seja fruto de uma situação de conflito, de rutura. Devemos ser capazes de refletir e antecipar as coisas de modo que não tenhamos soluções casuísticas para A, para B, para C. Creio que, na maior parte dos casos, a tomada de decisão tem de ser coisa pensada, planificada, coerente. Sei que, muitas vezes, isto não é percecionado pelas pessoas porque, mais uma vez, chamo a atenção para o facto de que a igualdade é tentar tratar o igual como igual e o diferente como diferente. E as decisões não podem ser de catálogo, do tipo “*para a situação A, solução A*”, “*para a situação B, solução B*”. Tem de se ver qual é o princípio ao qual nós estamos agarrados, do qual não podemos desligar-nos, e penso que, aí assim, o mais importante é a justiça, a coerência e proporcionalidade. Há, no entanto, muitos modalizadores: uma coisa que aconteça no terceiro período não é a mesma coisa se acontecer no primeiro; se for a matemática é uma coisa, se for a educação física pode ser outra; se for com o professor A que tem um padrão de comportamento A, a decisão, muitas vezes, não pode ser exatamente a mesma do professor B que tem um padrão de comportamento B... Há muita coisa que tem de ser pensada em relação a uma decisão, desde que obedeça sempre aos mesmos princípios estruturantes de ação: proporcionalidade, democraticidade, justiça e equidade. Mas os princípios e a sua dialética não podem impedir que se decida quando se tem de decidir. Relativamente à inteligência emocional, tento fazer com que as minhas emoções sejam permeadas pela razão, de modo que a resultante não seja um sentimentalismo puro nem uma racionalidade dura, mas que seja na confluência destas duas

coisas. Mais uma vez, convoco o tal leitmotivo já aqui evocado: “Ser firme sem perder a ternura”. É nessa confluência entre emoção e razão, mediados por aqueles valores que já enunciei, que as minhas tomadas de decisão procuram acontecer.

(J.M.N.) – Considera a motivação dos diferentes agentes deste agrupamento, como elemento fundamental para atingir as metas propostas e a visão para este agrupamento? Por que razão? Quais as formas de o atingir?

(G.V) – Acho que devemos respeitar muito as pessoas, sobretudo as pessoas nas quais se nota um compromisso muito grande com a profissão, que dão aulas muito bem dadas, de quem os alunos gostam, que, quando é preciso organizar um evento, organizam o evento. Essas pessoas são pérolas, num sistema massificado e que tende a não distinguir coisíssima nenhuma. Ao menos nas escolas, essas pessoas têm de sentir que são pessoas especiais e que estão a ser tratadas de uma maneira especial. Vão ganhar o mesmo ao fim do mês, é verdade; muitas vezes, até ganham muito menos do que pessoas que fazem muito menos. Essas pessoas têm de ter, pelo menos, o reconhecimento de alguém que, não podendo fazer mais, ao menos pode incentivá-las a continuar com a motivação, com o espírito de missão, com o sacrifício. Há exemplos absolutamente fantásticos neste agrupamento de professores e de funcionários, muitos, de dedicação extrema, de profissionalismo no sentido quase religioso, como se dissessem “isto é a minha vida”; por isso tentam fazê-la o melhor possível. Aprendemos muito a olhar para as pessoas, e acho que as decisões devem ser tomadas ao pé delas.

(J.M.N.) – Na tomada de decisões, envolve os seus adjuntos e/ ou colaboradores em geral e pondera as opiniões dos mesmos? Quais são os colaboradores que costumam intervir no processo de tomada de decisões? Em que situações? Por que motivo(s)?

(G.V) – Com certeza. Os adjuntos são escolhidos em função das competências particulares que eles têm, no sentido de eliminar uma decisão que não pode ser “pisar o olho, fazer mira e já vai”. Portanto, sempre que uma decisão diz mais respeito ao primeiro ciclo, eu tenho de ouvir a pessoa, por exemplo, que mais sabe do primeiro ciclo e que sabe muito mais do que eu. A primeira coisa que devemos fazer, como método, é a capacidade de nos tornarmos dispensáveis em muitas questões. Se me perguntarem alguma coisa sobre alemão, vou tentar saber se aquela questão é pertinente para o alemão, porque eu não sei. Se me perguntarem alguma coisa sobre análise matemática, sobre o que não faço a mínima ideia, se os critérios de avaliação de uma determinada disciplina A, B ou C estão bem elaborados, eu tenho de ir à procura de quem saiba. Portanto, é fundamental que a decisão seja uma decisão esclarecida. Mais uma vez, a questão do príncipe; deve ser alguém que tenha uma visão humanista das coisas e que saiba, além dele, que, hoje em dia, ao contrário do príncipe humanista da renascença, que tinha digamos um saber enciclopédico sobre o que existia, hoje isso é impossível porque a atomização e especialização dos saberes que uma escola transmite é tão grande que uma pessoa que presume que sabe, que é competente a decidir sobre todas as coisas, só pode dar mau resultado. Desta forma, tento envolver os meus adjuntos, os coordenadores, na tomada de decisão. Às vezes,

precipitamo-nos, se calhar, porque o tempo de decisão é tão curto que não temos tempo de fazer esta consulta de uma maneira mais aprofundada. Na verdade, essa é uma das marcas destes tempos: “tomar decisões *on-line*”. No entanto, sempre que possível, se é uma questão de direção de turma, procuro envolver nomeadamente os coordenadores de Diretores de Turma; se é uma questão de cariz científico, procuro envolver o coordenador de departamento, e ele, por sua vez, há-de ir à procura dos coordenadores de grupos de recrutamento ou por grupos disciplinares (se for uma competência que o ultrapasse). Devemos, pois, ter uma visão em cascata, indo até à fonte da competência para não incorreremos no chamado *Princípio de Peter*: estamos sempre prontos a tomar decisões *in extremis* sobre coisas que não dominamos, tornando-nos incompetentes. Ora, devemos ir fazer o contrário; pôr-nos no nível da competência. E isso só pode ser uma operação mediada através da opinião de quem está lá, no centro da própria competência.

(J.M.N.) – De que forma estrutura e gere as metas a alcançar?

(G.V) – As metas... é uma questão das mais controversas. Eu sei que, em gestão, há um princípio básico e simples que é: tudo deve ser mensurado, se não puder ser mensurado, esqueça. Isto é verdade para vender pentes ou outro bem dessa natureza; para a questão educativa, temos de ter um bocadinho mais de cuidado. Isso não quer dizer que os resultados dos exames, dos testes, disto e daquilo não tenha de ser tudo calculável; como membro desta comunidade, sabe que o observatório da comunidade educativa é uma coisa que nós temos e que produz relatórios para análise posterior nos grupos e nos departamentos, com muito detalhe e com, até, muito profissionalismo. Uma quantificação rigorosa das metas tem de existir: se temos uma média de dez este ano, é razoável que queiramos, pelo menos, para o ano, alcançar dez vírgula um. Isto, porém, é verdade e não é. Como todos nós sabemos, as dificuldades dos instrumentos de avaliação também têm variado excessivamente ao longo dos anos. E as médias nacionais também não nos ajudam muito, porque umas vezes estão positivas, outras vezes estão negativas; mesmo nos exames feitos com todos os cuidados, com todos os requisitos técnicos, nós vemos que, de ano para ano, as médias nacionais apresentam variações muito significativas. Desta forma, propormos aumentar uma décima no desempenho dos alunos, torna-se uma variável muito dependente; se os instrumentos de medida se alterarem, e alteram-se, se forem mais fáceis ou mais difíceis, lá se vai o rigor da medida... Lembro-me de há uns anos, ter a ideia de que íamos ser a melhor escola do país quando vi os resultados de matemática dos exames nacionais. Por acaso, nada disso aconteceu, porque, nessa altura, embora a nossa média tenha sido de cerca de treze valores (quando, normalmente, ela é negativa), a média nacional foi catorze, e lá ficámos nós abaixo da média... Com instrumentos assim, é muito difícil o estabelecimento das tais metas quantificadas. Se tem de haver quantificação, tem; que a quantificação resolva tudo, não. Sobre a matemática há uma frase que acho que é de Husserl, sobre Galileu, que diz que “a matemática [o génio Galileu] revela e esconde”. Na verdade, em muitos casos, o que é um número se não a tradução de um juízo?

(J.M.N.) – Para si, em que medida a delegação de tarefas se torna relevante para o sucesso da instituição? Em que contextos possui autonomia para essa delegação de tarefas?

(G.V) – Muito pouco. Aliás, contrariamente aquilo que as pessoas possam pensar, atualmente estamos, a nível geral, num processo de maior concentração de competências do que alguma vez estivemos. Basta dizer uma coisa, os seguros escolares, os acidentes de serviço, que eram resolvidos pelo Presidente do Conselho Diretivo ou Executivo, deixaram de o ser. O Diretor não tem competências nesse âmbito, e tem de enviar isso para um organismo central que o classifica de acidente em serviço ou não. Mas isto é uma deriva centralizadora que eu acho que tem de mudar. E o caminho que temos seguido a nível interno tem sido no sentido de tornar as pessoas capazes de tomar decisões dentro de um determinado limite e responsabilizá-las por isso. Mais uma vez, o grande problema da autonomia é a falta de pessoas autónomas. Na verdade, se todos nós fôssemos autónomos, saberíamos, de acordo com os valores fixados, qual era a decisão que teríamos de tomar. E isto não é tão visível quanto isso. Acho que nós, portugueses, nesse aspeto, temos um *déficit* de autonomia muito grande, de autonomia pessoal e de cultura autonómica em especial. O poder local é uma realidade muito recente em Portugal, embora haja quem queira ver no municipalismo uma frente de resistência em relação ao poder absoluto do Rei. Não admira, portanto, que quando delegamos numa pessoa, muitas vezes, essa pessoa, mesmo que bem-intencionada, continue à espera que, em relação a tudo, haja sempre uma “ordem superior”. E, se as coisas não aparecem feitas, a resposta-tipo é: “não me disseste”. É verdade que hoje há muitas pessoas que já assumem a responsabilidade que lhes é dada. Mas temos uma tendência muito grande para centralizar tudo.

(J.M.N.) – Quanto à liderança através do exemplo, usa o seu exemplo como forma de influenciar os seus colaboradores? O que pretende transmitir? Pode referir algumas situações concretas?

(G.V) – Eu penso que sim. Tenho a ilusão disso. Eu acho, muito embora pragmaticamente não o faça, que um horário mais equilibrado dos professores seria efetivamente cumprido nos cinco dias, e não havendo aquilo que é uma instituição, essencialmente no ensino público, que é o “dia sem componente letiva”, mais conhecido por “dia livre”. Tentei isso um ano e com péssimos resultados. Ainda por cima, tendo solicitado um parecer à tutela, foi-me dito que a interpretação do “dia livre” tinha acolhimento legal. Ora, se tinha, quem era eu para castigar os meus professores. E esqueci a causa. No entanto, há dezoito anos a esta parte, trabalho de segunda a sexta, quando não é ao sábado também, na escola; não estou a falar em casa, porque em casa todos a gente trabalha, com certeza, todos os dias. Eu acho que deveria haver, não me interpretem mal, um banco de horas em que as pessoas trabalhassem num dia aquilo que fosse necessário trabalhar. E que, depois, noutros dias, pudessem ter, de acordo com as suas conveniências, um horário mais liberto; e isso é o que tento fazer. Tenho a certeza de que muitos alunos, funcionários e docentes me viram levantar papéis do chão e pô-los no caixote do lixo. Quando, às 3 da manhã, há inundações na escola A ou B, eu estou lá, vassoura na mão, a empurrar água ou a secar computadores e servidores. Da longa história monárquica ficou-nos o gosto pela realeza: desde “Rei dos Frangos” a “Rei dos Azulejos” ou de outra coisa qualquer, o nosso sonho está lá: uma vida ociosa, de costa direita, sem sujar as mãos. Por cá, sendo pobres,

temos a mania que somos reis (muitos dos quais também eram mesquinhos, é verdade). A estrutura mental de muita gente ainda é muito monárquica. E acho que isto é péssimo, em termos de arquitetura mental. Todo o trabalho deve ser nobilitante. O que degrada é estarmos num ambiente sujo, desordenado. Que eu faça alguma coisa para o manter ordenado e limpo, é uma obrigação minha. E deveria ser uma obrigação de toda a gente. Continuo a dizer, eu sou uma pessoa o mais comum possível, não tendo a veleidade de ser diferente de todos os outros. Eu nunca fui o professor que nunca faltou, por isso tenho alguma percepção em relação a quem falta, desde que não seja de uma maneira sistemática e científica. Acho o conceito de “tolerância zero” inadmissível, sobretudo em relação a quem, sendo bom dentro da sala de aula, entrega uma ata fora de prazo, não viu uma convocatória... Porque “nada do que é humano me é estranho”, penso que o erro faz parte do nosso processo de crescimento, faz parte da nossa humanidade e permite que com ele muito aprendamos.

(J.M.N.) – No que diz respeito à autonomia das escolas, considera a autonomia das mesmas, uma realidade ou uma utopia? Considera a sua atuação facilitada, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário? Por que razão/ razões?

(G.V) – Esse decreto atualiza o regime de autonomia que já vem, de uma forma consistente, desde 1998, com o Ministro Marçal Grilo; penso que foi a primeira tentativa séria que se fez no processo de autonomia das escolas. E nós estamos muito longe. O Decreto-Lei cento e trinta e sete, de dois mil e doze, não acrescenta muito, no essencial. Pode eventualmente alterar, aí sim, algumas coisas em relação à figura do Diretor, em relação ao processo de nomeação do Diretor, em relação à composição e competências dos órgãos. Mas, no essencial, não altera grande coisa. E a autonomia ainda está muito metida no papel, não tenho dúvidas nenhuma acerca disso. Basta dizer uma coisa, relativamente à constituição de uma turma; quando eu escolher aqui uma turma, se eu tiver trinta e sete alunos, e não houver mais maneira nenhuma de os distribuir, tenho de constituir duas turmas. E, para eu constituir essas turmas, tenho de mandar os números para Lisboa: Lisboa me dirá como é que eu devo fazer essas duas turmas; esta é a caricatura mais grosseira que se pode fazer da autonomia. De certeza que a autonomia não foi feita para isso. Se nem uma decisão pedagógica se consegue tomar, a autonomia não é grande coisa. E é mais uma mistificação metida no papel, do que uma realidade. Também é verdade, porém, outra coisa: em muitas reuniões que tenho tido, em que tenho participado ao longo destes anos todos, tenho-me apercebido de que há escolas e há dirigentes que põem questões desfasadas daquilo que é o senso comum da gestão; vamos sabendo de práticas de gestão, nesta e naquela escola, que são tão ilegais, tão bizarras, que eu também, de algum modo, compreendo que a tutela tenha algum cuidado em dar autonomia a pessoas e realidades que dela fariam muito mau uso. E isto também é uma realidade, infelizmente. E não se pense que reformar a educação em Portugal é uma coisa muito simples. Voltando a essas reuniões, e já tenho pensado muito nisto: em várias reuniões de Diretores de escolas, a maneira como os Diretores se portam a ouvir quem está a palestrar ou a dirigir os trabalhos não nos deixa grandes esperanças acerca da melhoria imediata da educação em Portugal. Diretores que se portam daquela maneira estão

à espera do quê da parte dos alunos? A questão da autonomia é, de facto, “uma faca de dois gumes”, acho que poderia haver efetivamente mais e, em alguns níveis, teria de haver. Esta questão das turmas é bizarra. Não tem explicação nenhuma. A própria questão dos acidentes, do seguro escolar, não tinha de ser discutida em Lisboa. Nada justifica isso. Mas também é verdade que acontecem coisas que não lembram ninguém.

(J.M.N.) – Quais são, neste momento, as suas preocupações relativamente ao assunto tratado ao longo desta entrevista?

(G.V.) – Antes de mais, a preocupação com a autonomia nas escolas, com uma autonomia verdadeira que tarda a chegar; para além de desejar lideranças fortes nas escolas, nomeadamente nas escolas públicas em Portugal. Mas a minha grande preocupação, é o estado em que o corpo docente e não docente das escolas está. A maneira como nos trataram nestes últimos anos é verdadeiramente indigna e só pode desmotivar uma classe. E acho quase um milagre que a escola portuguesa funcione tão bem como funciona. E isso diz muito da qualidade da maior parte dos professores e pessoal não docente que temos nas escolas, que temos nesta organização em particular. Não é possível uma organização funcionar sem que os melhores sejam premiados e em que os piores sejam, não digo castigados, porque não gosto do termo castigo, mas que não sejam responsabilizados. Sem isto, não vamos a lado nenhum. E o corte cego a toda a gente, com posições na carreira completamente diversas (a mim, por exemplo, os cortes não prejudicaram muito, porque, apesar de tudo, estou no topo da carreira. No entanto, as pessoas que estão no segundo, terceiro ou quarto escalão, que nunca mais subiram de escalão, sofreram prejuízos incalculáveis...) é inaceitável. As pessoas (porque o “funcionário público” não é uma besta; é uma pessoa!..), ao contrário daquilo que eu oiço, também contraíram compromissos: com a casa, com o carro, com os filhos, com os pais, com isto, com aquilo. E de um momento para o outro, o rombo na contabilidade das pessoas foi absolutamente catastrófico. Portanto a opção por “cortar” nas escolas, nos professores, nos odiados “funcionários públicos” foi uma decisão política; não um imperativo de racionalidade económica.

Em segundo lugar, a avaliação. A avaliação é uma coisa muito séria, para ser tratada tão mal como tem sido tratada. Na avaliação de alunos, mas mais em concreto na avaliação de professores. A avaliação de professores é um fiasco. É um faz de conta. Às vezes, é um sacrifício que se faz à inteligência, avaliar desta maneira. E depois há a matriz disto tudo, que é a escola, o caminho em que todas as contradições da sociedade se vão encontrar. Hoje, temos uma sociedade carente, uma sociedade pobre, uma sociedade em que muitos dos seus membros vivem abaixo do limiar da pobreza. Eu nunca vi uma escola, uma organização, um agrupamento com tanta gente a solicitar complementos alimentares. É absolutamente assustador. E ninguém pede complementos alimentares por prazer; pedem por necessidade. E pessoas mal alimentadas são pessoas mal sucedidas, por norma. Pode haver uma ou outra que contradiga esta regra, mas a regra continua a existir apesar das exceções.

Agradeço imenso a sua colaboração, disponibilidade e interesse manifestados. Com os melhores cumprimentos.

(Anexo V)

Anexo V – Análise de conteúdo

Assunto	Categoria	Registos/ Observações
Identidade do Diretor do Agrupamento	Identificação do Diretor (1.1.1 e 1.2.1)	<p>.É professor do quadro. A sua formação de base é em Filosofia, primeiro com o Bacharelato, depois com a licenciatura, pela Universidade Católica, completado com mestrado em Filosofia Contemporânea, pela Universidade de Coimbra.</p> <p>.Possui um curso de Gestão Escolar, pela Universidade Lusíada.</p> <p>Observações: É professor do quadro. A sua formação de base é em Filosofia, com bacharelato, licenciatura e mestrado. Possui formação específica para a área da administração e gestão escolar (curso de pós-graduação em Administração e Gestão Escolar, concluído em 2004, pela Universidade Lusíada).</p>
	Experiência profissional e formação na área da liderança e/ou administração e gestão escolares (1.2.2 a 1.2.4)	<p>.Desempenhou o cargo de Delegado de Filosofia; foi representante de muitas disciplinas, desde Estudos Sociais, ao nível de segundo ciclo; Português ao nível do terceiro ciclo e do secundário; Psicologia, Sociologia e Filosofia, que foi o seu campo de atividade durante muitos anos.</p> <p>.Desempenhou o cargo de Diretor de Turma, durante o seu percurso; o cargo de Presidente do Conselho Diretivo e Executivo.</p> <p>.Desempenha o cargo de Diretor do Agrupamento de escolas de Cister – Alcobaça.</p> <p>.Desempenha cargos de gestão, na escola, há dezoito anos.</p> <p>.Frequentou, com aprovação, um curso de pós-graduação em Administração e Gestão Escolar; com conclusão em 2004, na Universidade Lusíada, em Lisboa.</p> <p>Observações: Desempenha cargos de gestão, na escola, há dezoito anos. Desempenhou o cargo de Delegado; Representante de disciplina; Diretor de Turma; Presidente do Conselho Diretivo e Executivo e Diretor do atual Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça.</p>

<p>Gestão e/ou liderança</p>	<p>O Diretor: gestor ou líder? (1.3.1 a 1.3.4)</p>	<p>.No seu entender considera-se um líder escolar, uma vez que não faz a gestão corrente da escola, mas procura orientá-la para determinados valores, determinados objetivos, transformando-a.</p> <p>.Refere que procura caminhos novos para partilhar com todos, mas, sobretudo, com quem possa sentir-se motivado ou entusiasmado com essas ideias.</p> <p>.Sempre gostou de pensar em caminhos alternativos e sempre se interessou intervir na realidade, fazer coisas.</p> <p>.Refere que o que o mantém à frente da gestão da escola e do agrupamento é essa sensação que tem - ou, pelo menos, a ilusão - de ainda ser capaz de pensar e fazer coisas novas. No momento em que se sentir, única e exclusivamente, a gerir o que existe (embora não se possa descurar essa função), nessa altura, não estará interessado em continuar.</p> <p>.Acha que ainda há alguma coisa projetual, alguma coisa de transformação e de melhoria das condições de prestação de serviço do agrupamento, que acha que devem, e podem, ser melhoradas; e tem ideias para isso. E enquanto as tiver e confiarem nas suas capacidades, estará presente.</p> <p>.“temos de estabelecer uma rede de parcerias, de sinergias, com várias competências, desde o poder local às autarquias, às câmaras municipais, às escolas - sobretudo se forem de nível superior ou complementar à nossa”.</p> <p>.“protocolámos com o Instituto Politécnico de Leiria, com o Instituto Superior Técnico, com universidades várias, sobretudo de Coimbra e de Lisboa...porque estamos umbilicalmente relacionados com essas instituições”.</p> <p>.“estamos a aprofundar a articulação com empresas da região, sobretudo na área dos cursos profissionais”.</p> <p>.“neste momento, sem revelar com quem, estamos exatamente em fase de negociar o estabelecimento de três ou quatro parcerias, no sentido de viabilizar uma oferta profissional identitária para o próximo ano”</p> <p>.Diz não saber se a celebração de contratos de autonomia é uma questão de liderança ou gestão, pelo facto do agrupamento ter uma dimensão e complexidade inusitadas cuja construção e consolidação assume uma prioridade indiscutível, em relação a qualquer outro desígnio.</p> <p>.Em relação aos contratos de autonomia, acredita que possam vir a trazer alguma mais-valia para as escolas, contudo, neste momento, não vê que as escolas que já celebraram contratos de autonomia sejam muito mais “autónomas” nas suas decisões.</p> <p>.“a última grande confusão que houve na educação, com a colocação de professores..., teve sobretudo a ver com as escolas com autonomia...é mesmo preciso ver confirmadas as virtualidades dos contratos de autonomia. Acredito que há de valer a pena”.</p> <p>Observações: Considera-se um líder no sentido em que não faz apenas a gestão dos recursos, mas procura orientá-la para determinados valores, determinados objetivos, transformando-a. Procura novos caminhos para partilhar com todos os que se sentirem motivados ou entusiasmados com essas ideias. Refere que só se manterá à frente do agrupamento enquanto houver alguma coisa projetual, alguma coisa de transformação e de melhoria das condições de prestação de</p>
-------------------------------------	--	--

		<p>serviço do agrupamento, que acha que devem, e podem, ser melhoradas; e tem ideias para isso. E enquanto as tiver e confiarem nas suas capacidades, estará presente. Estabelece protocolos/ uma rede de parcerias com o poder local, empresas da região (na área dos cursos profissionais) e escolas de nível complementar ou superior ao agrupamento (Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Superior Técnico, com universidades várias, sobretudo de Coimbra e de Lisboa). Em relação aos contratos de autonomia, acredita que possam vir a trazer alguma mais-valia para as escolas, contudo, neste momento, não vê que as escolas que já celebraram contratos de autonomia sejam muito mais “autónomas” nas suas decisões.</p>
	<p>Estilos de liderança (1.4.1 a 1.4.3)</p>	<p>“é um estilo que pretende que seja discreto, baseado no exemplo”; “acho, que a liderança se faz com ideias e com o exemplo”; “se pretendermos que o trabalho seja um valor a promover nas escolas, teremos de ser os mais trabalhadores de todos”; “a minha liderança...ela caracteriza-se pelo aporte de alguma novidade, antecipando, como propostas, ideias e procedimentos que, um pouco mais tarde, vieram a ser impostos como obrigações e, algumas delas, verdadeiros “mainstreams” que julgaríamos sempre ter existido”; “procuro ir, com a seriedade das propostas, pela exemplaridade e por alguma inovação”.</p> <p>.Pensa que um líder terá de saber manter o essencial da sua missão, da sua visão, daquilo por / para onde quer ir, mas ter a sageza de procurar adaptar a sua ação ao contexto em que está.</p> <p>“Posso-lhe dar um exemplo: na construção do estacionamento do agrupamento, recebemos uma diversidade enorme de minutas que escondem procedimentos diversos, desenvolvidos ao longo de muitos anos de culturas institucionais diversas”.</p> <p>“Não podemos fazer de conta que trabalhar com o primeiro ciclo é o mesmo que trabalhar com o secundário... são coisas diferentes. E acho que um líder tem de saber conviver com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer fazer e quer transformar. E aquilo que se quer fazer é que os alunos tenham a melhor qualidade possível”.</p> <p>“creio que o líder será uma amálgama disso tudo, sendo que um manifesta mais uma característica de que outra. É claro que um “líder autoritário” é uma contradição...dado que o autoritarismo é...uma degenerescência da autoridade, porque a entendo, sobretudo, como exemplar”.</p> <p>“quem tem autoridade é aquele a quem ela é reconhecida; e penso que isso só se consegue através do exemplo, da persistência e da coerência”; “Um líder tem de ter um modo de proceder muito calibrado por valores de natureza ética: aquilo que é para um tem de ser para todos”; “tem de se exigir ao líder que decida”.</p> <p>“o líder não deve ser afiliativo, no sentido de querer ser amado por todos – embora possa ter esse desiderato no seu espírito; mas sempre como “benefício colateral”.”</p> <p>“as decisões devem ser “iluminadas”, no sentido de evitar o “é assim porque sim”, é uma “justificação” que não é própria de quem quer fazer alguma coisa sustentadamente”.</p>

		<p>.“passando um pouco ao lado dessas categorias todas, eu escolheria uma qualidade, a determinação, iluminando-a”.</p> <p>.“acho que um líder deve ter estas duas coisas: fazer as coisas, mesmo as mais difíceis, mas sempre na intenção de fazer bem e não de se vingar”.</p> <p>Observações: Considera o seu estilo de liderança baseado no exemplo, uma vez que para este, quem tem autoridade é aquele a quem ela é reconhecida. Considera que a sua liderança caracteriza-se pelo aporte de alguma novidade, antecipando, como propostas, ideias e procedimentos que vieram a ser impostos como obrigações, persistência, coerência e alguma inovação. Pensa que um líder terá de saber manter o essencial da sua missão, da sua visão, daquilo por / para onde quer ir, mas ter a sagesa de procurar adaptar a sua ação ao contexto em que está, dando como exemplo a construção do “estacionário” do agrupamento. Acha que um líder tem de saber conviver com a diferença, sem nunca perder o essencial daquilo que quer fazer e quer transformar. Considera que um líder tem de ter um modo de proceder muito calibrado por valores de natureza ética.</p>
<p>Diferenças ressentidas nas funções exercidas na qualidade de Presidente do Conselho Executivo e de Diretor de escola</p>	<p>Perceções acerca dos cargos que ocupou e ocupa (Presidente de Conselho Executivo/ Diretor) (2.1.1 a 2.1.4)</p>	<p>.“objetivamente, desempenham as mesmas funções, isto é, o Presidente do Conselho Diretivo, primeiro, do Conselho Executivo, depois, e Diretor é aquela pessoa a quem a tutela pede responsabilidades pelo desempenho de uma escola, de uma organização”; “os Conselhos... são órgãos colegiais e o papel de Diretor é unipessoal, é de natureza individual, e podemos dizer que, em termos teóricos, compete mais ao Diretor a gestão segundo os seus critérios”.</p> <p>.“até ao aparecimento da figura de Diretor, a equipa dirigente era sufragada diretamente pela comunidade educativa, com peso muito grande da classe docente; no caso do Diretor, trata-se de uma eleição, mas mediada...que se faz no seio de um órgão já constituído que é o Conselho Geral”.</p> <p>.“há uma maior responsabilização da parte do Diretor em relação às últimas duas figuras de gestão da escola”; “a figura de Diretor, em algumas situações, ainda não corresponde nada à representação mental que as pessoas têm acerca do que é um “Diretor”. Pensam que um Diretor tem um poder extraordinário, e não é verdade”.</p> <p>.“quando não se gere...os recursos humanos - o papel do Diretor é sempre diminuído. Não cabe na cabeça de ninguém...que uma organização exista sem que o responsável pela sua gestão possa escolher, minimamente que seja, a equipa que com quem ele trabalha. Sinceramente, é um contrassenso. E, enquanto esta questão não for resolvida, penso que a escola pública vai andar a fazer de conta que compete com as escolas privadas”.</p> <p>.“a intervenção do Diretor na avaliação de uns e de outros é nula...o Diretor, praticamente, não intervém na avaliação do pessoal docente. E isso faz com que haja muitos critérios dentro da mesma organização que, não passando por ele, acabam por pesar desmesuradamente no desempenho de uma organização pela qual tem de se responsabilizar”.</p> <p>.“Sim, foi relativamente fácil, uma vez que, talvez pela conceção que eu próprio fazia e sempre fiz das funções de Presidente do Conselho Diretivo ou Executivo, praticamente já agia como se fosse Diretor”.</p>

.“muitas das atividades que passaram a ser do Diretor sempre se fizeram nos Conselhos Diretivos e Executivos a que pertenci. Para além do nome, praticamente não havia diferença nenhuma”.

.“é a mesma coisa: a mesma coisa, só que, multiplicada por quatro. Mas, uma vez que, a mudança de quantidade, quando crítica, pode induzir mudanças qualitativas, posso também dizer que é também completamente diferente”.

.“a diferença está na desmultiplicação da figura e da função do Diretor nas unidades mais pequenas. Porque, num agrupamento que tenha quatro unidades de grande dimensão, mais a Escola Secundária, mais um Centro Escolar, mais dezanove escolas do primeiro ciclo, essa dimensão hiperbólica faz com que os braços do Diretor não possam chegar a todo o lado”.

.“as unidades orgânicas...não tenham em permanência alguém à frente delas ou, se tem, tal facto é precário...Poupou-se muito dinheiro, com agrupamentos; mas não se pode também, em nome da tal sustentabilidade, querer poupar tudo. Tem de haver, nomeadamente, equipas mais presentes nas diversas escolas...que tornem o acompanhamento dos alunos mais eficaz”.

.“para gerir uma escola como a Frei Estêvão...a Coordenação da escola tem doze horas...a que acresce mais algumas por causa da dimensão do agrupamento...durante a vigência do Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins, havia um horário com isenção total de carga letiva, que era o do Diretor, e uma equipa constituída por mais cinco assessores ou adjuntos, que no seu conjunto tinham praticamente o mesmo que o Agrupamento de Cister tem... agora, três destas equipas desaparecem, imagine-se a dificuldade que é gerir e coordenar isto tudo.”

.“ao nível da gestão intermédia, também se passou de quatro Conselhos Pedagógicos para um Conselho Pedagógico; de quatro Conselhos Gerais para um Conselho Geral; de quatro Departamentos de Línguas para um Departamento de Línguas, e assim sucessivamente, ou seja, tudo isto foi dividido por quatro, também no investimento que se faz em gestão e em recursos humanos. “fazer uma homenagem a toda a gente que está nas coordenações das escolas, assim como aos meus adjuntos, o espírito de missão que têm manifestado, porque trabalham imensamente, mais do que aquilo que o seu horário lhe permitia que fizessem”.

Observações: No seu entender o Presidente do Conselho Diretivo, do Conselho Executivo e Diretor desempenham as mesmas funções, sendo a pessoa a quem a tutela pede responsabilidades pelo desempenho de uma escola, de uma organização. No entanto entende existir uma maior responsabilização da parte do Diretor em relação às últimas duas figuras de gestão da escola. Os Conselhos constituíam órgãos colegiais e o papel de Diretor é unipessoal, para além da questão do tipo de eleição, e nesta perspetiva advoga que, em termos teóricos, compete mais ao Diretor a gestão segundo os seus critérios. Considera, no entanto, o papel do Diretor diminuído, não podendo, por exemplo escolher os docentes com quem trabalhar na escola ou com intervenção praticamente “nula” na avaliação dos mesmos.

		<p>Entende que o processo de transição de Presidente do Conselho Executivo para o de Diretor ter sido fácil uma vez que, talvez pela concepção que fazia e sempre fez das funções de Presidente do Conselho Diretivo ou Executivo, praticamente já agir como se fosse Diretor.</p> <p>Considera a agregação de agrupamentos de escolas (“mega agrupamento”) e a gestão dessa realidade semelhante à de um agrupamento de escolas; no entanto, no caso presente, “multiplicada por quatro”. Considera ainda a gestão diferente, no sentido da mudança de quantidade, quando crítica, podendo induzir mudanças qualitativas e ainda na desmultiplicação da figura e da função do Diretor nas unidades mais pequenas, que faz com que “os braços do Diretor não possam chegar a todo o lado”. Fala ainda de forma crítica acerca da falta de horas para o acompanhamento e gestão efetiva dos diferentes agrupamentos agregados, prestando homenagem às pessoas envolvidas nas várias coordenações de escola.</p>
<p>Qualidade da liderança</p>	<p>Funções e características de um líder escolar (3.1 a 3.3)</p>	<p>.Considera que o Diretor é um líder e considera que a perceção enquanto tal pelos outros parece advir muito mais da modificação da estrutura do Agrupamento do que da mudança do estatuto do Diretor.</p> <p>.“A natureza da relação entre o Diretor e a sua “clientela”: esta deixou de ser, basicamente, o corpo docente, para passar a ser uma comunidade muito mais abrangente representada no Conselho Geral”.</p> <p>.“era natural que houvesse entre o Conselho Diretivo / Executivo e o corpo docente um certo conúbio: se quisesse muito aquele lugar”. “A partir do momento em que há esta organização, essa relação de dependência do eleitorado não se faz tão diretamente, é muito mais mediada do que era antigamente”.</p> <p>.“a maior qualidade é o trabalho... deve haver também alguma concepção global do que é o ensino”.</p> <p>.“A figura do Diretor, do líder, neste caso, do líder escolar, deve ser um misto de academismo e de qualidades humanas, “carismáticas”: deve ser um académico das ciências da educação”.</p> <p>.“É fulcral que saiba muito bem o que é dar aulas, <i>o que é que custa dar aulas</i>”; “Tenho a perfeita convicção de que haverá poucas profissões tão exigentes e violentas como a de professor... isto também é uma experiência que o líder tem de ter, para valorizar a figura do bom professor”.</p> <p>.Considera que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão, mas também refletem o legislado.</p> <p>.”no regulamento interno, aquilo que lá está, basicamente, é o conjunto do estatuto das diversas profissões que fazem parte de uma escola”; “No entanto, há muita coisa que esses próprios instrumentos reguladores, deixam para regulamentação e essa é a margem para a nossa liberdade que creio termos exercido no nosso caso”.</p> <p>.”as visões, as missões devem ser inspiradores daquilo que se quer para uma escola, para uma comunidade”.</p> <p>. “no atual momento histórico da vida do agrupamento... conseguirmos dar uma fisionomia que vai sendo o ponto de união desses instrumentos todos, acho que é muito positivo”.</p>

		<p>Observações: Considera que o Diretor é um líder e considera que a percepção enquanto tal pelos outros parece advir muito mais da modificação da estrutura do Agrupamento do que da mudança do estatuto do Diretor. Para si, a maior qualidade que um líder escolar deve ter é o trabalho produzido, para além de ter uma conceção global do que é o ensino; deve ser um misto de academismo e de qualidades humanas. Considera que o líder escolar deve saber o que é dar aulas, o que custa dar aulas, valorizando o bom professor.</p> <p>Considera que os documentos estruturantes do agrupamento foram elaborados a partir da sua visão, mas também refletem o legislado. Fala da sua visão para o agrupamento de escolas, referindo que esta é inspiradora, tentando, no momento atual, dar uma fisionomia ao mesmo através da união de instrumentos e documentos estruturantes dos agrupamentos agregados.</p>
<p>Estratégias de gestão</p>	<p>Envolvimento (4.1.1 a 4.1.5)</p>	<p>.Considera saber lidar com as suas emoções e as dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para tomar decisões mais racionais. “Devemos ser capazes de refletir e antecipar as coisas”. “Há muita coisa que tem de ser pensada em relação a uma decisão, desde que obedeça sempre aos mesmos princípios estruturantes de ação: proporcionalidade, democraticidade, justiça e equidade”.</p> <p>.”tento fazer com que as minhas emoções sejam permeadas pela razão, de modo que a resultante não seja um sentimentalismo puro nem uma racionalidade dura”.</p> <p>.”Acho que devemos respeitar muito as pessoas, sobretudo as pessoas nas quais se nota um compromisso muito grande com a profissão... essas pessoas têm de sentir que são pessoas especiais e que estão a ser tratadas de uma maneira especial”.</p> <p>.”Os adjuntos são escolhidos em função das competências particulares que eles têm”.</p> <p>.”sempre que uma decisão diz mais respeito ao primeiro ciclo, eu tenho de ouvir a pessoa que mais sabe do primeiro ciclo e que sabe muito mais do que eu”; “tento envolver os meus adjuntos, os coordenadores, na tomada de decisão”.</p> <p>.” Uma quantificação rigorosa das metas tem de existir”.</p> <p>.” é muito difícil o estabelecimento das tais metas quantificadas. Se tem de haver quantificação, tem; que a quantificação resolva tudo, não.”</p> <p>.Considera ter pouca autonomia para a delegação de tarefas e “estamos, a nível geral, num processo de maior concentração de competências do que alguma vez estivemos”.</p> <p>.” o caminho que temos seguido a nível interno tem sido no sentido de tornar as pessoas capazes de tomar decisões dentro de um determinado limite e responsabilizá-las por isso”.</p> <p>Observações: Considera saber lidar com as suas emoções e as dos seus colaboradores, recorrendo às mesmas para tomar decisões mais racionais, refletindo e antecipando. Tenta fazer com que as suas “emoções sejam permeadas pela razão, de</p>

		<p>modo que a resultante não seja um sentimentalismo puro nem uma racionalidade dura”. Acha que se deve respeitar as pessoas e valorizar quem apresenta um compromisso muito grande com a profissão.</p> <p>Diz que os adjuntos são escolhidos em função das competências particulares que eles têm, envolvendo-os na tomada de decisão. No entanto refere que tem pouca autonomia para a delegação de tarefas, tendo em conta a concentração de competências.</p>
	Liderança através do exemplo (4.2.1)	<p>.Considera usar o seu exemplo como forma de influenciar os seus colaboradores.</p> <p>.” há dezoito anos a esta parte, trabalho de segunda a sexta, quando não é ao sábado também, na escola; não estou a falar em casa, porque em casa todos a gente trabalha, com certeza, todos os dias”.</p> <p>.” penso que o erro faz parte do nosso processo de crescimento, faz parte da nossa humanidade e permite que com ele muito aprendamos”.</p> <p>Observações: Considera usar o seu exemplo como forma de influenciar os seus colaboradores, através do trabalho e pensa que o erro faz parte do “nosso processo de crescimento, faz parte da nossa humanidade e permite que com ele muito aprendamos”.</p>
	Autonomia (4.3.1)	<p>.” O Decreto-Lei cento e trinta e sete, de dois mil e doze, não acrescenta muito, no essencial”.</p> <p>.” a autonomia ainda está muito metida no papel”; “Lisboa me dirá como é que eu devo fazer essas duas turmas; esta é a caricatura mais grosseira que se pode fazer da autonomia”.</p> <p>Observações: Considera a autonomia das escolas algo que existe apenas no papel.</p>
Reflexão final	Preocupações (5.1)	<p>.” a preocupação com a autonomia nas escolas, com uma autonomia verdadeira que tarda a chegar; para além de desejar lideranças fortes nas escolas, nomeadamente nas escolas públicas em Portugal”.</p> <p>.” Mas a minha grande preocupação, é o estado em que o corpo docente e não docente das escolas está. A maneira como nos trataram nestes últimos anos é verdadeiramente indigna e só pode desmotivar uma classe”.</p> <p>.” Em segundo lugar, a avaliação. A avaliação é uma coisa muito séria, para ser tratada tão mal como tem sido tratada. Na avaliação de alunos, mas mais em concreto na avaliação de professores”.</p> <p>Observações: Mostra preocupação com a implementação da autonomia das escolas; das lideranças fortes e uma melhor avaliação de professores. Mostra ainda empatia com “o estado em que o corpo docente e não docente das escolas está”.</p>

(Anexo VI)

Anexo VI – quadro comparativo das competências do órgão de gestão, no sistema educativo português, de 1991 a 2012

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho	Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
<p>O diretor executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.</p> <p>1-Das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico nos termos previstos no artigo 32.º do presente diploma compete ao diretor executivo submeter à aprovação do conselho de escola:</p> <p>a) O regulamento interno da escola; b) O projeto educativo da escola; c) Os planos plurianual e anual de atividades da escola. 2 - Compete ainda ao diretor executivo: a) Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola; b) Submeter à aprovação do conselho de escola o projeto de orçamento anual; c) Propor à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da atividade desenvolvida; d) Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de atividades; e) Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório das contas de gerência; f) Incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projeto educativo e pelo plano anual de atividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a respetiva autonomia; g) Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios</p>	<p>A direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p> <p>Compete à direção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:</p> <p>a) Projeto educativo da escola;</p> <p>b) Regulamento interno da escola;</p> <p>c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direção executiva, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>c) Elaborar o plano anual de atividades e aprovar o respetivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os diretores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades;</p> <p>l) Proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente,</p>	<p>O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</p> <p>2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:</p> <p>i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p>ii) Os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>iii) O relatório anual de atividades;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</p> <p>3 — No ato de apresentação ao conselho geral, o diretor faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.</p> <p>4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</p>	<p>O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</p> <p>2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:</p> <p>i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p>ii) Os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>iii) O relatório anual de atividades;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</p> <p>3 — No ato de apresentação ao conselho geral, o diretor faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.</p> <p>4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</p>

<p>estabelecidos pelo conselho de escola;</p> <p>h) Promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação e orientação educativas previstos no presente diploma;</p> <p>i) No plano executivo, superintender nas atividades da escola, de acordo com a legislação vigente e as orientações do conselho de escola;</p> <p>j) Promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição dos recursos;</p> <p>l) Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objetivos educativos e pedagógicos;</p> <p>m) Operacionalizar a informação, de modo que esta se encontre sempre disponibilizada e ao serviço da comunidade;</p> <p>n) Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola as normas e critérios da ação social escolar, nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 8.º;</p> <p>o) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.</p> <p>3 - Em matéria disciplinar relativa a alunos compete ao diretor executivo: a) Determinar a aplicação de sanções não suspensivas ou exclusivas; b) Determinar, sob proposta do conselho de turma, a aplicação de penas de suspensão até oito dias, não podendo aplicar pena superior à proposta.</p>	<p>salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.</p> <p>Compete ao presidente do conselho executivo ou ao diretor, nos termos da legislação em vigor:</p> <p>a) <i>Representar a escola;</i></p> <p>b) Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.</p> <p>O presidente do conselho executivo ou o diretor é membro do conselho pedagógico.</p>	<p>f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;</p> <p>j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.</p> <p>5 — Compete ainda ao diretor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</p> <p>6 — O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.</p>	<p>f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º;</p> <p>j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;</p> <p>l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.</p> <p>5 — Compete ainda ao diretor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável;</p> <p>d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;</p> <p>6 — O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.</p>
---	---	---	--

(Anexo VII)

Anexo VII – Competências do diretor (Regulamento Interno do agrupamento de escolas de Cister).

Regulamento Interno do agrupamento de escolas de Cister, aprovado em 8 de abril de 2013; Artigo 40º - Competências; página 20 e subsequentes	
Competências	
1.	Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.
2a.	Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: i. As alterações ao regulamento interno;
2a.	Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: ii. Os planos anual e plurianual de atividades;
2a.	Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: iii. O relatório anual de atividades;
2a.	Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: iv. As propostas de celebração de contratos de autonomia;
2b.	Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso e no que refere ao 1º CEB e JI, o município.
3.	No ato de apresentação ao conselho geral, o diretor faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.
4a.	Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas;
4b.	Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
4c.	Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
4d.	Distribuir o serviço docente e não docente;
4e.	Designar os coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar;
4f.	Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos da lei aplicável e designar os diretores de turma;
4g.	Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
4 h.	Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
4i.	Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral, nos termos da lei;
4j.	Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
4k.	Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
4l.	Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.
5 a.	Representar a escola;
5b.	Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
5c.	Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável;

5d. Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
5e. Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;
6. O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.
7. O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor, nos adjuntos ou nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas nos números anteriores, com exceção da prevista da alínea d) do n.º 5.
8. Nas suas faltas e impedimentos, o diretor é substituído pelo subdiretor.

(Anexo VIII)

Anexo VIII – Projeto educativo 2013- 2017

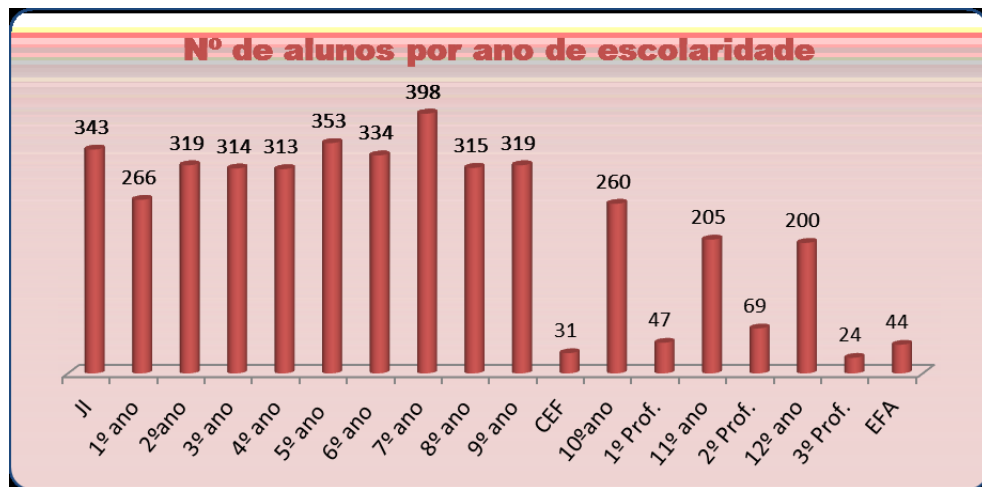


Figura 1 - Número de alunos por ano de escolaridade (Total: 4154; Dados recolhidos em janeiro de 2013) - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 17).

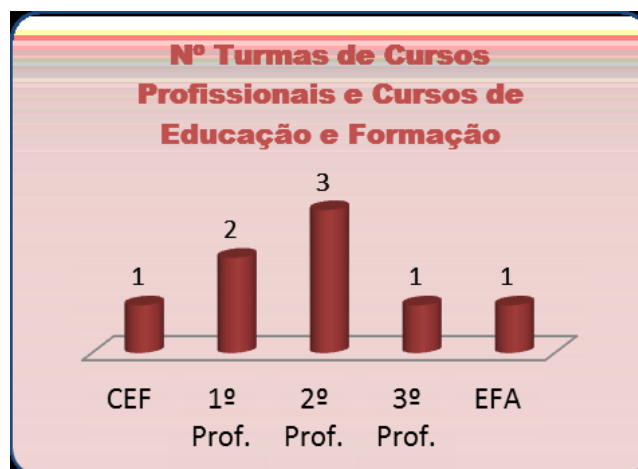


Figura 2 - Número de turmas dos Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 17).

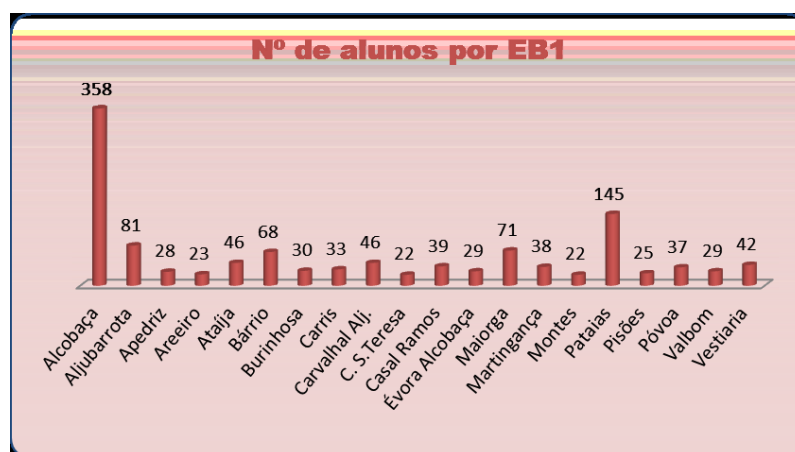


Figura 3 - Número de alunos por unidade de ensino do 1º ciclo; Os alunos do 1º ciclo, num total de 1212, encontram-se repartidos pelas 20 unidades de ensino existentes no Agrupamento - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 18).

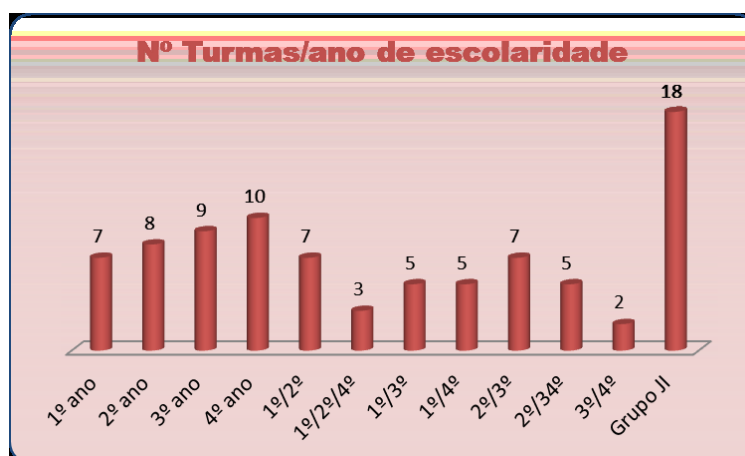


Figura 4 - Número de turmas por ano de escolaridade do 1º ciclo e pré-escolar - (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 18).

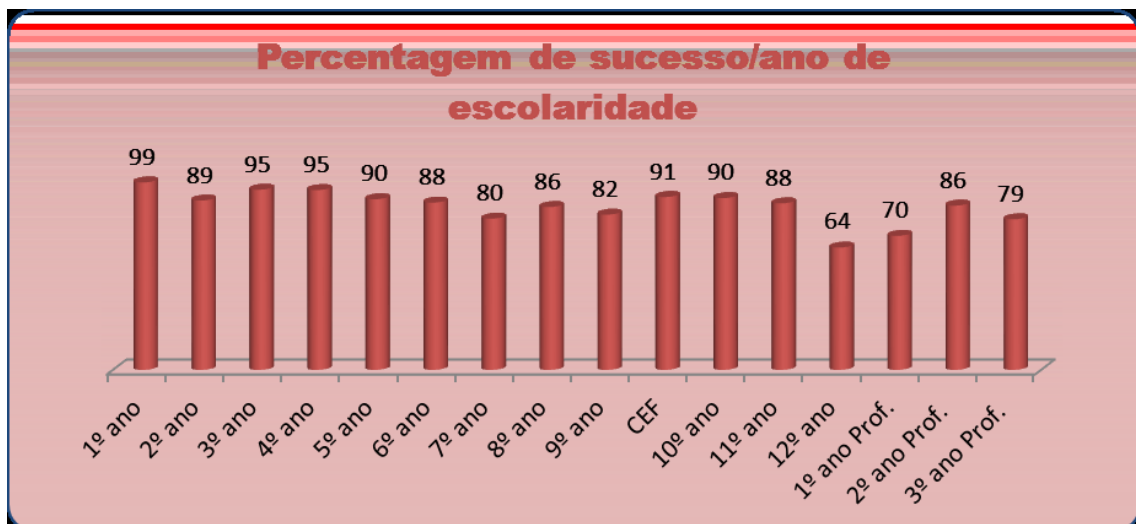


Figura 5 - Percentagem de sucesso por ano de escolaridade 2011/2012- (Projeto Educativo 2013-2017; Agrupamento de Escolas de Cister: 27).